

# “Jotta mekin tiedettäis”

---

Lasten tietoisuus globaaleista  
kysymyksistä

Anna Lundén  
Pro gradu -tutkielma  
Sosiologia  
Sosiaalitieteiden laitos  
Helsingin yliopisto  
Maaliskuu 2019



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Sosiaalitieteiden laitos	
Tekijä □ – Författare – Author Anna Lundén			
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Jotta mekin tiedettäis" – Lasten tietoisuus globaaleista kysymyksistä			
Oppiaine – Läroämne – Subject Sosiologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year 3/2019	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 93	
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan lasten tapoja ymmärtää globaaleja tapahtumia, tapaa, jolla he saavat tietoa näistä ja sitä, kuinka merkityksellisinä lapset pitävät tietoa tapahtumista oman arkielämänsä ulkopuolella. Tutkielmaa taustoittaa ajatus teknologian ja digitaalisen median kasvaneesta roolista yhteiskunnassa ja sen vaikutuksista tiedon leviämiseen. Teoreettisena viitekehyksenä käytetään sosialisatio-teorioita sekä Herbert Blumerin kehittämä symbolisen interaktionismin teoriaa, jonka mukaan yksilö ymmärtää ja luo merkityksiä asioille aina sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla yksilö peilaa omia käsityksiään oman sosiaalisen yhteisönsä merkityksenantoihin ja näin mukauttaa omat tapansa ajatella yhteisönsä tapojen mukaisesti.</p> <p>Tutkielman tavoitteena on teoreettisen viitekehyksen ja aineiston avulla saada tarkempi käsitys lasten globaalitietoisuudesta sekä tavoista, joilla se muodostuu. Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisia metodeja hyväksi käyttäen. Tutkielman aineisto on kerätty keväällä 2017 ja se koostuu kuudesluokkalaisten oppilaiden globaalikasvatustuntien havainnoinnista sekä ryhmähaastatteluista. Ryhmähaastatteluissa käsitellään sekä globaalikasvatustunnin aiheita että haastatellaan oppilaiden näkemyksiä globaaleista tapahtumista, tiedon muodostumisesta sekä merkityksellisyydestä lasten omasta näkökulmasta. Yhteensä haastatteluihin osallistui 21 oppilasta. Aineisto on analysoitu kollektiivisesti tuotettuna kulttuurituotteena, joka kuvastaa lasten omaa pienoiskulttuuria.</p> <p>Tutkielman tulosten mukaan 12-vuotiaille "globaali" käsitteenä on jokseenkin vaikeasti ymmärrettävissä, mutta heillä on kuitenkin tietoa useista aineiston keruun aikana vaikuttaneista globaaleista tapahtumista, kuten ilmastonmuutos, terrori iskut, Yhdysvaltojen presidentinvaalit. Pyydettyäessä he osasivat myös pohtia globaalien tapahtumien syy-seuraussuhteita. Tietoa globaaleista tapahtumista tuli ennen kaikkea digitaalisen median ja ikätovereiden kautta. Aikuisten rooli – esimerkiksi kotona tai koulussa – oli lasten näkökulmasta hyvin pieni. Lapset kokivat, että heidän tulisi saada tietoa globaaleista tapahtumista, mutta he samalla he kokivat pystyvänsä itse hankkimaan kaiken tarpeellisen tiedon.</p> <p>Tutkielman johtopäätösten mukaan lasten globaalitietoisuus muodostuu ikätovereiden ja digitaalisen median avulla, ja ne ovat samalla lasten näkökulmasta kaikkein oleellisimpia tiedonlähteitä. Lapset pohtivat globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa omasta tietokulttuuristaan käsin, ja he eivät koe aikuisten roolia tämän tiedon muodostumisessa merkityksellisenä. Median ja ikätovereiden eli oman tietokulttuurinsa kautta lapset kuulevat globaaleista tapahtumista ja muodostavat käsityksensä tiedon merkityksellisyydestä. Oman tietokulttuurinsa ansiosta lapsille on kehittynyt kyky vuorovaikutustilanteissa pohtia syitä globaalien tapahtumien takana sekä asettua toisen asemaan.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Globaalitietoisuus, sosialisatio, symbolinen interaktionismi, tietokulttuuri			

## Sisällysluettelo

1	Johdanto .....	1
1.1	Taustaa tutkielmalle .....	2
1.2	Motiivit ja tavoitteet tutkielmalleni.....	7
1.3	Tutkielman rakenne ja tutkimuskysymykset.....	10
2	Teoria .....	12
2.1	”Global awareness” – Globaalitietoisuus ja sen määrittely .....	13
2.2	Lapsen sosialisatio.....	16
2.3	Symbolinen interaktionismi – tiedon merkityksellisyys sekä identiteetin ja ”vieraan” muodostuminen lapsen ajattelussa .....	23
3	Tutkimusmenetelmät ja aineiston esittely.....	29
3.1	Aineiston esittely.....	29
3.2	Tutkimusmenetelmät.....	32
3.3	Aineistonkeruu .....	35
3.4	Tutkielman eettisyys ja oman asemani tarkastelu.....	37
4	Analyysi .....	41
4.1	Havainnointituntien analyysi ja haastattelukehityksen synty.....	43
4.2	Teema 1: Globaali-käsitteen hahmottaminen.....	48
4.3	Teema 2: Tiedon saanti – sosialisatian rooli .....	54
4.3.1	Koulu ja perhe .....	55
4.3.2	Ikätoverit ja media.....	61
4.4	Teema 3: Tiedon merkityksellisyys – globaalien tapahtumien merkityksellisyys lasten näkökulmasta .....	67
5	Tulokset .....	74
5.1	Tutkielman kolme tutkimuskysymystä tulosten ja teorian valossa 74	
5.2	Symbolinen interaktionismi – ulkoisten tekijöiden vaikutus sisäiseen tulkintaan.....	78
5.3	Yhteenveto analyysin tuloksista.....	81

6	Johtopäätökset.....	84
	Lähdeluettelo.....	90
	Liitteet .....	94

## 1 Johdanto

Aloitin työt globaalikasvatuksen parissa syyskuussa 2014, jolloin minulle avautui täysin uudenlainen näkökulma lasten maailmaan. Planin – ja monien muidenkin kansalaisjärjestöjen – globaalikasvatustuntien tarkoituksena on osallistavia menetelmiä hyväksi käyttäen puhua lapsille lasten oikeuksista ja globaaleista ilmiöistä. Samalla tarkoituksena on rikastuttaa lasten ymmärrystä maailmasta avaten heille mahdollisesti hieman vieraampia käsitteitä, kuten kehitysmää, globalisaatio ja ihmisoikeudet. Planin globaalikasvatustunneilla rohkaistiin oppilaita asettumaan toisen asemaan ja pohtimaan, miltä elämä tuntuu toisenlaisissa olosuhteissa – mitä meillä on täällä Suomessa, mitä muualla ei ole ja toisaalta, mitä muualla saattaa olla enemmän tai vähemmän kuin Suomessa.

Kiertäessäni vuoden ajan kouluja ympäri Etelä-Suomea vietin yhteensä yli 60 tuntia eri luokkien ja oppilaiden kanssa keskustellen ja selittäen eri tavoin lasten oikeuksia ja globaaleja ilmiöitä, aina hieman tilanteesta ja tunnin pituudesta riippuen. Koska vietin vuoden aikana paljon aikaa 7–12 -vuotiaiden lasten kanssa, oli minulla myös mahdollisuus tarkkailla heitä ja pohtia kuulemaani. Globaalikasvatustunneilla kyselin muun muassa, millaiseksi he itse kuvittelivat muualla asuvien lasten elinoloja ja mistä he uskovat erilaisten elinolojen johtuvan. Usein tämän tyyppiset keskustelut herättivät lapsissa lisäkysymyksiä; miksi muualla on niin köyhää? Miksi joillain on niin paljon enemmän kuin toisilla? Eikö tavaroita ja rahaa voitaisi jakaa enemmän tai tasaisemmin? Eivätkö kaikki rikkaat maat vain voisi antaa köyhille maille enemmän rahaa? Nämä yksinkertaiset, mutta toisaalta niin oleelliset kysymykset saivat minut pohtimaan lasten kykyä ja tarvetta hahmottaa muualla asuvien elämää ja elinoloja. Jos pelkästään lyhyet keskustelut ala-asteikäisen lasten kanssa saivat heidät pohtimaan syitä maailman globaalille epätasa-arvolle – entä jos tämän kaltaiset keskustelut olisivatkin osa lasten jokapäiväistä elämää, esimerkiksi koulussa tai perheen keskuudessa?

Koska moni globaalikasvatustunnin aihe herätti oppilaissa kiinnostusta kysymysten ja keskusteluiden muodossa, aloin pohtia tarkemmin lapsen käsitystä globaaleista tapahtumista. Kuinka paljon lapset kuulevat, ymmärtävät tai pohtivat globaaleja tapahtumia? Teknologia mahdollistaa tiedon leviämisen lähes reaaliajassa maailman toiselta puolelta toiselle ja on saatavilla jokaiselle, jolla käytössä siihen tarvittavat

välineet. Mutta miten lapset suhtautuvat saamaansa tietoon maailman tapahtumista? Ymmärtävätkö he lukemaansa tai näkemänsä ruudulta? Teknologian avulla varsinkin länsimaalaiselle lapsella on sama tietomäärä saatavillaan kuin aikuisellakin, ja näin ollen tiedonhankintamahdollisuudet ovat hyvinkin eri luokkaa kuin vaikka itselläni heidän iässään oli noin 15 vuotta sitten.

Tiedon määrästä ja tavoitettavuudesta huolimatta, keskustellessamme globaalikasvatustunneilla globaaleista tapahtumista, oli lapsilla paljon kysyttävää. Kysyessäni heiltä mahdollisia syitä tai seurauksia käsittelemillemme tapahtumille, oli heillä myös omia ehdotuksia ja ajatuksia koskien globaaleja tapahtumia, kuten sodat, terroristi-iskut, köyhyys, luonnon katastrofit. Globaalit aiheet eivät siis olleet täysin vieraita heille, mutta myös paljon oli epäselvää. Tämä herätti minussa monia kysymyksiä – millaisena lapset näkevät globaalit tapahtumat, kuinka paljon he ylipäättään tietävät maailman tapahtumista ja mitä kautta he saavat tietoa? Entä kuinka merkityksellisinä he pitävät tämän tyyppistä tietoa omasta näkökulmastaan katsottuna? Millainen on lasten globaalitietoisuus? Nämä kysymykset toimivatkin tämän tutkielman pääteemoina.

## 1.1 Taustaa tutkielmalle

Tässä tutkielmassa selvitän, millainen ymmärrys lapsilla on globaaleista tapahtumista, joista heille välittyy tietoa esimerkiksi uutisten ja median välityksellä. Yksi tapa kuvata kyseistä suhdetta tietoon on *globaalitietoisuus*. Globaalitietoisuus on käsitteenä hyvin laaja ja eri tavoin määriteltävissä, mutta lyhyesti sillä tarkoitetaan yksilön tietoa ja kykyä hahmottaa globaaleja syy-seuraussuhteita sekä ottaa huomioon globaalit tapahtumat ajattelussaan (Tusculum Colleague, 2018).

Globaalitietoisuus-käsitteen yhteydessä toistuu usein termi ”maailmankansalainen”. Maailmankansalaisen tulisi sopeutua globalisaatioon vaikutuksiin ja selviytyä muutosten alla olemalla aktiivisesti tietoinen globaaleista tapahtumista, mutta myös samalla kantaa globaalia vastuuta (Kivistö 2008, 4). Vaikka maailmankansalaisuus saattaa kuulostaa turhan ylevältä tai utopistiselta tavoitteelta jokaisen suomalaisen lapsen kohdalla, on sen taustalla kuitenkin tärkeä tavoite lisätä ymmärrystä ja tietoa sekä kehittää kykyä ymmärtää globaalien tapahtumien syitä ja niiden vaikutusta niin omaan elinpiiriimme kuin maailmaan ympärillämme.

Teknologian käytön lisääntyessä globaalit tapahtumat ja konfliktit vaikuttavat päivä päivältä olevan lähempänä suomalaista yhteiskuntaa ja arkipäivää. Anthony Giddensin mukaan kasvanut teknologian määrä ja sitä kautta esimerkiksi internetin kehitys on mahdollistanut tähänastisen historian nopeimman tiedon välityksen. Koska globaalit tapahtumat ovat alati läsnä yksilön elämässä teknologian ja median välityksellä, lisää tämä tiedon lisäksi myös ymmärrystä ja kiinnostusta muun maailman tapahtumista. Giddensin mukaan tiedon lisääntyminen auttaa ymmärtämään paremmin tapahtumien keskinäistä riippuvuutta ja tuntemaan vastuuntuntoa tapahtumista. ”Maailmankansalainen” saattaakin identifioida itsensä oman kansallisuutensa sijaan ennemminkin osaksi globaalia yhteisöä. (Giddens 2009, 129-131.)

Globalisaation yksi merkittävimmistä piirteistä onkin se, että globaalit tapahtumat – kuten esimerkiksi sodat tai ilmastonlämpeneminen – vaikuttavat paikallisiin elinoloihin, ja toisaalta paikallisilla tapahtumilla saattaa olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia globaalilla mittakaavalla. Ulkoministeriön julkaisemassa teoksessa ”Globaaliin vastuuseen kasvaminen – Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan” määritellään globalisaation vaikutuksia seuraavasti:

Globalisaatio on muutosprosessi, jonka myötä maailma nähdään yhä kokonaisvaltaisempana järjestelmänä. Sen osien välinen vaikutus toisiinsa on nopeaa maantieteellisistä etäisyyksistä riippumatta. Vahva keskinäinen riippuvuus on globalisaation oleellinen piirre ja samalla perusta maailmanlaajuiselle yhteistyölle. (Kivistö 2008, 4.)

Koska tässä tutkielmassa tutkitaan globaalien tapahtumien merkityksellisyyttä lasten näkökulmasta, on oleellista myös selvittää, mitkä tapahtumat ovat nousseet mediassa näkyviin ja ylipäättään kiinnittäneet lasten huomion. Tarkastelen sitä, mitä tapahtumia ja millaisia aiheita tutkielman aineistonkeruun aikaan oli esillä mediassa.

Tutkielman aineisto kerättiin vuoden 2017 keväällä maaliskuussa. Yle Uutisten artikkelissa ”Vuosi 2016 ravisteli maailmaa – katso, mitkä uutiset antoivat toivoa paremmasta” vuoden 2016 tapahtumia kuvattiin ”hallinneen väkivaltaiset konfliktit, terrorismi ja mullistavat vaalitulokset”. Artikkelissa kerrottiin 11 maailmaa liikuttaneesta tapahtumasta, muun muassa zikaviruksesta, ”terrorismin kulta-ajasta”, Brexitistä, Turkin vallankaappausyrityksestä, Aleppon iskuista, Donald Trumpin valitsemisesta Yhdysvaltojen presidentiksi sekä globaalista eliniännoususta.

Artikkelissa nousi myös muutama hieman kevyempi tapahtuma esille, kuten Pokemon -peli sekä parkour -harrastuksen leviäminen. (YLE Uutiset, 26.12.2016)

Satakunnan kansa taas kuvasi vuotta 2017 ”hirveäksi vuodeksi” artikkelissaan ”Trump otti vallan, Suomi suri Koivistoa – näistä uutisista vuosi 2017 muistetaan”. Artikkelissa on listattu jokaisen kuukauden kohdalle tärkeitä globaaleja tapahtumia. Tammi-helmikuun uutiskynnyksen ylittivät mm. Donald Trumpin virkaanastujaiset, useat julkisilla paikoilla tehdyt terroristi-iskut, Suomen talouden nousu sekä laki, joka mahdollisti samaa sukupuolta olevien avioitumisen. (Satakunnan kansa 31.12.2017.)

Edellä mainitut tapahtumat ovat olleet paljon näkyvissä mediassa vuoden 2016 aikana, mutta tutkielman kannalta on kiinnostavaa, kuinka paljon lapset viettävät aikaa näiden uutisten parissa. Voidaanko olettaa, että he ovat myös kuulleet uutiskynnyksen ylittäneet uutiset? Nuorisotutkimusseuran julkaisema ja Anni Suonisen kirjoittama ”Lasten mediabarometri 2012, 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö” -julkaisussa käsitellään lasten mediankäyttöä tilastollisesti. Tutkimukseen osallistui lähes tuhat 4.- ja 6.-luokkalaista oppilasta ympäri Suomea. Vastanneista kuudesluokkalaisista 85 prosenttia katsoi televisiota lähes joka päivä ja puolet käytti internetiä vähintään kerran päivässä. Puolet kuudesluokkalaisista sanoi käyttävänsä internetiä sekä kännykällä että tietokoneella. Vastanneista 82 prosentilla oli jonkinlainen profiili jossain sosiaalisen median yhteisöpalvelussa. Kysyttäessä ajankohtaisten uutisten seuraamisesta, 77 prosenttia vastaajista kertoi katsoneensa uutisia liittyen vaaleihin ainakin joskus jonkin mediakanavan kautta (vuonna 2012 oli Suomessa presidentinvaalit).

Lasten mediabarometrissa käsitellään hyvin yksityiskohtaisesti median eri muotoja lasten elämässä ja tulosten mukaan mediat kuuluvat lähes tulkoon kaikkien vastanneiden lasten elämään päivittäin – median voisi siis perustellusti sanoa olevan merkittävässä roolissa lasten arjessa. Toki verrattaessa barometrin tuloksia esimerkiksi oman tutkielmani keväällä 2017 kerättyyn aineistoon, täytyy ottaa huomioon, että teknologia – ja sen kautta varmasti myös lasten mediankäyttö – on ehtinyt muuttua viidessä vuodessa ja esimerkiksi sosiaalisen median palvelut ja käyttömahdollisuudet ovat lisääntyneet.

Voidaan kuitenkin olettaa, että median kautta lapset kuulevat globaaleista tapahtumista ja saavat tietoa oman arkielämänsä ulkopuolella tapahtuvista



tapahtumista ja ilmiöistä. Media välittää lapselle tietoa ympäröivästä maailmasta, ja näin lapsi ikään kuin *sosialisoituu* osaksi yhteiskuntaa. Siljanderin mukaan sosialisatio laajassa merkityksessä käsittää periaatteessa kaikki ne prosessit, joiden seurauksena yksilöstä tulee ”yhteiskunnallisesti toimintakykyinen subjekti” (Siljander 1997, 9).

Varsinaisen ”kasvattamisen” ja sosialisatian eroa on välillä vaikea määritellä, mutta yksi tapa erotella nämä kaksi toisistaan on tarkastella toiminnan tiedostamista ja tiedostamattomuutta; sosialisatiossa lapsi oppii ne välttämättömät toiminta- ja käsitystavat, jotka vallalla olevassa yhteisössä tai kulttuurissa vallitsee, kun taas kasvattamisessa on kyse päämäärätietoisesta toiminnasta, joka tähtää tiettyjen sivistysihanteiden toteutumiseen. (mts. 10.)

Yleisesti myös koulun ajatellaan lisäävän lapsen tietoa ja ymmärrystä maailman asioista ja koulutuksessa ollaankin reagoitu globalisoituvan maailman tarpeisiin. Vuonna 2014 viralliseen opetussuunnitelmaan lisättiin globaalikasvatuksen tavoitteet ja ne otettiin 1.8.2016 käyttöön myös peruskouluissa 1.-6. -luokkalaisten kanssa. Globaalikasvatuksella tarkoitetaan sitä, että uudessa opetussuunnitelmassa tuodaan esille koulun oleellinen rooli yhteiskunnallisessa muutoksessa ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa. Sanna Rekolan mukaan uudessa opetussuunnitelmassa tunnustetaan globaalikasvatuksen rooli koulun perustehtävänä, ja näin ollen se mahdollistaa myös koulujen ja globaalikasvatusjärjestöjen yhteistyötä. (Rekola 2014.)

Uudessa opetussuunnitelmassa perustellaan globaalikasvatuksen tarvetta vedoten YK:n lasten oikeuksien julistukseen, jossa lapsen perusopetukselle annetaan oikeudellinen perusta ja jonka mukaan osa perusopetusta tulisi olla myös arvokasvattaminen. (OPS 2014, 15.) Uuden opetussuunnitelman mukaan oppilaita tulisi ohjata tunnistamaan kehitykseen ja yhteiskuntaan vaikuttavia rakenteita, jolloin ”Perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen.” (mts. 16). Sitä, miten näitä globaalin kasvatuksen tavoitteita toteutetaan, ei ole opetussuunnitelmassa erikseen määritelty, mutta jokaisen oppiaineen kohdalla on kerrottu, mihin tavoitteisiin opetuksella pyritään. Useat näistä tavoitteista vaikuttavat ainakin jossain määrin viittaavan globaalikasvatuksen suuntaisiin pyrkimyksiin.

Tutkiessani tarkemmin globaalikasvatus-käsitettä huomasin, että myös tässä yhteydessä viitattiin usein myös *maailmankansalaisuus* -käsitteeseen.

Maailmankansalaisuuteen liittyy esimerkiksi se, että kehitetään kommunikointia eri etnisten ryhmien välillä, jotta yksilön olisi helpompi kohdata erilaisuutta ja globaaleja haasteita. Tähän taas päästäisiin, jos kouluissa panostettaisiin enemmän globaalikasvatukseen (Kay L. Gibson ym. 2008, 4-12.)

Koulutus on yksi keskeinen tapa vaikuttaa lasten ja nuorten globaalin tietoisuuden laajenemiseen, mutta on myös luonnollisesti muita socialisaation osa-alueita, jotka vaikuttavat lapsen kiinnostuksen syntymiseen ja tapahtumien merkityksellisyyden muodostumiseen, kuten esimerkiksi lapsen ikätoverit ja perhe. Esimerkiksi Patrick Devine-Wright ym. julkaisemassa tutkimuksessa ”Situational influences upon children's beliefs about global warming and energy” (2004) haluttiin selvittää, millainen rooli lasten erilaisilla sosiaalisilla ympäristöillä oli lasten ympäristötietoisuuden ja itsevarmuuden kehittymiseen. Tutkimusasetelma lähti liikkeelle siitä hypoteesista, että lapsilla, jotka ovat osallistuneet esimerkiksi harrastusten tai tietynlaisen oppimisympäristön avulla osallistavaan toimintaan – kuten toimintaan missä lasta kannustetaan yhdessä aikuisten kanssa pohtimaan eri aiheita, tekemään itsenäisiä päätöksiä ja kehittämään ongelman ratkaisua kykyä – kasvaa tiedon lisäksi myös usko omiin kykyihin vaikuttaa asioihin.

Tutkimusaineisto koostui yhteensä 198 englantilaisesta lapsesta ja aikuisesta, joista noin puolet kuuluivat partion kaltaiseen Woodcraft Folk -järjestöön, jossa lapsia rohkaistaan eri aktiviteettien avulla toimimaan yhteistyössä, edistämään tasa-arvoa, rauhaa ja oppimaan päätöksentekoa. Aineistona käytettiin lapsilta kerättyä kyselyä, jossa lasten tuli vastata kysymyksiin kuten ”uskovatko he ilmaston lämpenemiseen” tai ”pystyvätkö he itse vaikuttamaan ilmaston lämpenemiseen”. Tulosten mukaan Woodcraft Folk -järjestöön kuuluvat lapset uskoivat selkeästi todennäköisemmin ilmastonmuutoksen tapahtumiseen kuin toinen ryhmä ja he olivat saaneet tietoa aiheesta myös muualta kuin koulusta. Tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi se, miten lapsen elinympäristö vaikuttaa maailmankuvan muodostumiseen ja kykyyn uskoa omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa tapahtumien kulkuun: ilman tietynlaista sosiaalista ympäristöä, joka kannustaa lapsia kiinnittämään huomioita esimerkiksi ilmaston lämpenemiseen, lapsen usko mahdollisuuksiinsa vaikuttaa maailmaan ympärillään on alhainen. (Devine-Wright ym. 2004.)

Tässä alaluvussa esiteltyjen näkökulmien avulla pohdin, mitkä asiat saattaisivat vaikuttaa lapsen tapaan tarkastella globaaleja tapahtumia. Esittelin lyhyesti

globaalitietoisuus-käsitteen, johon usein liitetään myös ”maailmankansalaisuus”-käsite, ja toin esille vuoden 2016-2017 välisenä aikana paljon uutisissa esillä olleita globaaleja tapahtumia, joista lapset olisivat saattaneet kuulla runsaan uutisoinnin vuoksi. Pohdin myös tässä alaluvussa sosialisatian vaikutusta lasten globaalitietoisuuden muodostumiseen, esimerkiksi kouluissa tai harrastusten parissa.

## 1.2 Motiivit ja tavoitteet tutkielmalleni

Teknologian avulla lapset kuulevat jo varhaisessa iässä globaaleista uutisista, mutta minua kiinnostaa, mitä he tekevät tällä tiedolla ja miten he ymmärtävät maailmaa ympärillään. Millaiseen asemaan lapset asettavat itsensä suhteessa kaukasiin tapahtumiin? Millaista tietoa lapset oikeastaan saavat internetin ja sosiaalisen median välityksellä ja mikä on koulun, perheen ja ikätovereiden rooli tiedon välittämisessä? Voiko lapsi kiinnostua tapahtumista, joiden vaikutus ei ainakaan suoranaisesti näy omassa arkielämässä, ellei joku ohjeista häntä näin tekemään? On arvioitu, että 9-vuotiaista 80 prosenttia seuraa mieluiten aikuisille suunnattua mediaa (Valkenberg 2004, 5) ja koska median erilaiset mahdollisuudet ja niiden käyttö lisääntyy jatkuvasti, on mielestäni lähes mahdotonta kuvitella maailmaa, jossa lapset eivät altistuisi kuulemaan yhteiskunnallisista ja kansainvälisistä aiheista. Lasten tapa käsittää maailmaa on keskeistä halutessamme ymmärtää yhteiskunnan rakenteita ja muodostumista, koska se, minkä lapset oppivat pienenä sosialisatian kautta, vaikuttaa myös aikuisiän asenteissa ja arvomaailmoissa.

Tutkielmani tavoitteena on selvittää ja ymmärtää paremmin, miten lapsen globaalitietoisuus muodostuu ja pitääkö lapsi tietoa oman elinpiirinsä ulkopuolisista tapahtumista merkityksellisenä. Tämä tieto on oleellista, jotta ymmärtäisimme paremmin, miten lapsi käsittelee globaaleja tapahtumia, jotka väkisinkin tulee hänen tietoisuutensa. Kun meillä on jonkinlainen käsitys siitä, miten lapsen globaalitietoisuus muodostuu ja mitkä tiedot siihen vaikuttavat, voidaan pohtia, tulisiko meidän tukea lasta tiedon käsittelyssä enemmän, jotta hän ymmärtäisi paremmin maailmaa ympärillään.

Toisaalta voi kysyä tarvitseeko lapsen ylipäättään ymmärtää asioista, jotka ovat usein monimutkaisia jopa aikuisille ja ne tapahtuvat usein kaukana lapsen omasta elinpiiristä. Olisiko parempi, että lapsille ei puhuttaisi ollenkaan uutisissa ja median

välityksellä välittyvistä uutisista maailmalta, ja antaisimme heidän itse muodostaa omat mielipiteensä ja ymmärryksen tapahtumista kuten terrori iskut, ilmastonlämpeneminen, nälänhätä. Tietoa maailmasta ja sen tapahtumista on enemmän kuin koskaan ennen – tulisiko lapsia auttaa tämän tiedon ymmärtämisessä vai ei?

Tarkastelen kysymystä lapsen globaalitietoisuuden muodostumisesta keräämäni tutkimusaineiston avulla, jossa olen haastatellut lapsia globaaleista kysymyksistä ja sekä havainnoinut heidän reaktioitaan globaalikasvatustunnin teemoihin. Lähtöoletukseni sekä teoriani on, että lapsen sosiaalinen ympäristö ja lapsen näkökulmasta oleellisten henkilöiden (kuten esimerkiksi ikätovereiden, perheen, opettajien) tapa suhtautua globaaleihin tapahtumiin, vaikuttaa vahvasti siihen, millaisen suhtautumisen lapsi itse vuorostaan muodostaa globaaleihin tapahtumiin ja kuinka merkityksellisinä hän kokee ne peilattaessa niitä omaan asemaansa maailmassa.

Teoreettisena viitekehyksenä tutkielmassani käytän symbolisen interaktionismin teoriaa. Teoria pohjautuu George Herbert Meadin ajatuksiin siitä, että ymmärtääkseen sosiaalisen ympäristönsä merkitykset, lapsi kehittää itselleen vuorovaikutuksen avulla sosiaalisen ”minän”, jonka avulla hän osaa toimia omassa yhteisössään ja toimia yhteisön normien mukaisesti (Sutinen 1997, 77). Näiden ajatusten pohjalta Herbert Blumer kehitti tarkemmin symbolisen interaktionismin teorian, jonka mukaan yksilö muodostaa kokemalleen merkityksiä aina sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta: ymmärtääkseen jonkin asian merkityksen, yksilö peilaa vuorovaikutuksen välityksellä omaa suhtautumistaan muiden reaktioihin ja merkityksenantoon. Näin ollen merkitys on aina sosiaalisesti yhdessä tuotettu. (Blumer 1986: 4-5.) Se, miten lapsi käsittelee ja ymmärtää esimerkiksi globaaleja tapahtumia, riippuu symbolisen interaktionismin teorian mukaan siis siitä, miten hänen sosiaalinen ympäristönsä käsittelee ja antaa merkityksiä niille.

Tämän teorian pohjalta tarkastelen lapsen tapaa ymmärtää globaaleja tapahtumia ja selvitan, kuinka merkityksellisenä lapsi omasta näkökulmastaan pitää tietoa tapahtumista oman arkielämänsä ulkopuolella. Toisin sanoen, tutkimusasetelmanani perustuu oletukseen, että lapsen globaalitietoisuus muodostuu aina suhteessa siihen, kuinka merkityksellisenä hänen sosiaalinen ympäristönsä niitä pitää ja kuinka paljon he osoittavat huomiota globaaleille tapahtumille. Jos lapsi näkee päivittäin median

välityksellä tietoa maailman tapahtumista, mutta hänen sosiaalinen ympäristönsä ei selitä hänelle tapahtumien syitä tai osoita tarvetta ohjata lasta tiedon äärelle, voiko lapsi tällöin oppia pitämään globaaleja tapahtumia merkityksellisinä?

Kouluissa ja opetussuunnitelmissa on tehty tilaa globaalien kysymysten käsittelylle opetuksessa, mutta käsitelläänkö niitä, on hyvin paljon opettajista itsestään kiinni. Jari Kivistö painottaa ymmärryksen ja vuorovaikutuksen lisäämisen tärkeyttä globaalin vastuun toteutumisessa. Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, monikulttuurisuuden hyväksyminen ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen (Kivistö 2008, 16-18.) Epäselväksi kuitenkin jää, miten nämä todellisuudessa toteutuvat opetuksessa vai toteutuvatko ollenkaan. Myös perheen ja muun sosiaalisen elämän vaikutusten selvittäminen lapsen tietoisuuden muodostumisessa on tutkielmani tavoitteena, sillä perheellä ja muulla sosiaalisella yhteisöllä on suuri vaikutus siihen, mihin lapsi kiinnittää huomiota ja kuinka merkityksellisenä hän pitää globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa. Samoin median rooli tämän tietoisuuden ja merkityksellisyydenannon muodostumisessa on merkittävä, joten tulen keskittymään myös tähän seikkaan tutkielmassani.

Tutkielmaani motivoi ajatus siitä, että lapsia kohdeltaisiin kaikissa yhteiskunnan tilanteissa ja yhteisöissä aktiivisina toimijoina, ja että heidän globaalitietoisuuden kehittyminen sekä tapansa ymmärtää maailmaa nähtäisiin yhtä merkityksellisenä kuin aikuistenkin – lapset kun jakavat saman tiedon määrän mitä aikuisetkin lisääntyneiden viestintäkanavien ja teknologian kehityksen myötä. Se, mihin he oppivat nuorena kiinnittämään huomiota ja minkä tiedon he kokevat merkityksellisenä, voi vaikuttaa merkittävästi myös siihen, mitä he tulevat aikuisena pitämään merkityksellisenä tietona ja myös siihen, miten he yhteiskunnassa toimivat.

Yhteiskunnallinen halu kasvattaa lapset ymmärtämään globaaleja ilmiöitä ja syyseuraussuhteita on vahva, mikä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmissa ja globaalikasvatuksessa. Tutkielmani tulosten avulla voidaan pohtia, miten tämä halu kasvattaa lapsia osaksi globaalia maailmaa ja auttaa ymmärtämään tapahtumia todellisuudessa toteutuu.

### 1.3 Tutkielman rakenne ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset:

Millaista on lapsen globaalitietoisuus: millaisista globaaleista tapahtumista hänellä on tietoa, miten hän ymmärtää ne?

Mitkä asiat vaikuttavat lapsen globaalin tietoisuuden muodostumiseen?

Kuinka merkityksellisinä lapset pitävät oman arkielämän ulkopuolella olevia globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa?

Tässä tutkielmassa tarkastelen lasten globaalitietoisuutta ja sen muodostumista sekä kuinka merkityksellisinä lapset pitävät globaaleja tapahtumia. Näiden kysymysten valossa esitän millaiseen asemaan lapsi asettaa itsensä suhteessa globaaleihin tapahtumiin ja niistä koskevan tiedon merkityksellisyyttä omassa elämässään.

Lähestyn aiheitani teorian, kirjallisuuskatsauksen sekä itse keräämäni aineiston ja sen analyysin avulla. Aineistonani toimii 6. luokkalaisten ryhmähaastattelut, joissa keskustelemme yhdessä globaalitietoisuuden, globaaleja tapahtumia koskevan tiedon saannista ja tiedon merkityksellisyydestä lasten näkökulmasta. Pohjustuksena ryhmähaastatteluille toimii ennen ryhmähaastatteluita pidetyt Plan International Suomi -kansalaisjärjestön globaalikasvatustunnit, joita havainnoin, ja joissa oppilaat pääsevät tutustumaan globaalin tiedon tematiikkaan erilaisten harjoitusten ja keskusteluiden avulla. Koska minulla ei ollut etukäteen tarkkaa tietoa tai käsitystä siitä, kuinka tuttuja tai vieraita globaalit teemat olivat lapsille, oli minusta oleellista ikään kuin ”perehdyttää” lapset haastatteluni teemoihin globaalikasvatustunnin avulla, jotta heidän olisi helpompi keskustella aiheesta haastattelutilanteessa ja jotta pystyisin samalla itse rauhassa havainnoimaan oppilaiden ensireaktioita globaalikasvatuksen teemoihin liittyen.

Tutkimusmenetelmäni ovat kvalitatiivisia ja käsittelen aineistoani kollektiivisena kulttuurituotteena (Sulkunen 1990: 265); aineisto edustaa analyysissäni ja johtopäätöksissäni kokonaisuudessaan lasten tietokulttuuria, käsityksiä ja merkityksellisyyttä liittyen globaaleihin tapahtumiin. En tule vertaamaan jokaista ryhmää keskenään tai etsimään esimerkiksi lasten taustoista tietoja, jotka selittäisivät

eroavaisuuksia lasten vastausten välillä, vaan aineisto edustaa tutkielmassani yleisellä tasolla lasten tapaa jäsenellä ja hahmottaa globaaleja tapahtumia.

Ensimmäisessä luvussa käsittelin tutkielmani taustaa sekä niitä seikkoja, jotka saivat minut muodostamaan tutkielmani asetelman ja tutkimuskysymykset. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin aikaisempaa kirjallisuutta koskien lasten globaalia tietoisuutta, sekä esittelen tarkemmin tutkielmani teoreettista viitekehystä ja symbolisen interaktionismin ja sosialisaaion teorioita. Kolmannessa luvussa esittelen tarkemmin tutkimusasetelmaani, tutkielmani aineistoa ja sen keruuta sekä tutkimusmetodejani. Pohdin myös näkökulmia ja tekijöitä, jotka minun tulee ottaa huomioon, jotta tutkielmani täyttäisi tutkimuksen teon eettiset vaatimukset. Tarkastelen myös lyhyesti omaa asemaani ja sen vaikutusta aineiston muodostumisessa.

Neljännessä luvussa analysoin haastatteluaineistoani ja peilaan sitä tutkielmani teoreettiseen viitekehukseen. Viidennessä luvussa käyn tarkemmin läpi analyysin tuloksia ja nivon samalla tarkemmin yhteen analyysissä esille tulleita huomioita ja tuloksia suhteessa teoriaan ja tutkimuskysymyksiini. Kuudennessa ja samalla viimeisessä luvussa esittelen johtopäätökseni tutkielman tuloksista sekä esitän vielä muutamia lisähuomioita ja jatkokysymyksiä, jotka ovat nousseet esille tutkielmaa tehdessäni ja sen tuloksia tarkastellessani.

## 2 Teoria

Tässä teorialuvussa tulen käymään läpi tutkimuskysymysteni ja tutkimusasetelmaani nähden oleellisia teorioita ja näkökulmia. Tutkielmani lähtökohtana on ajatus lapsesta aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä, jonka toimijuus ja identiteetti muovautuvat sosialisatioprosessissa, mutta samalla lapsi myös itse toimijana vaikuttaa ympärillään olevaan ympäristöön.

Lapselle kehittyy jo pienenä kyky ymmärtää muita ja muiden toimia – osin luontaisen, biologisen kykynsä takia, osaksi sosialisatian ansiosta – ja näin ollen on hän siis olennainen, ajatteleva, yhteiskuntaa ympärillään luova yksilö (Corsaro 1997, 7-13). Tämä ei ole aina ollut itsestään selvää sosiologisessa ajattelussa, sillä lapsia pidettiin vielä 1980-luvulla usein sosiaalitieteissä yhteiskunnan jokseenkin passiivisina jäseninä, koska he olivat ikään kuin ”välimuodossa”, matkalla kohti aikuisuutta, jolloin heitä pidettiin vasta aktiivisina, yhteiskuntaan vaikuttavina toimijoina. Lapsia ja lapsuutta on alettu tutkia enemmän vasta 1990-luvulla aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. (mts. 8.)

Lapsuutta on tutkittu usein juuri sosialisatian kautta. Sosialisatio tarkoittaa yksilön, tässä tapauksessa lapsen integroimista osaksi yhteiskuntaa opettamalla hänelle hyväksytyjä toimintatapoja, arvoja ja vallalla olevaa kulttuuria. Sosialisatioteorioita on monia, ja tässä tutkielmassa tarkastelen sosialisatiota ”tulkintaan perustuva uusintamisen” (interpretative reproduction) teorian kautta. Tässä sosialisatioteorian suuntauksessa lapsen uskotaan olevan sekä passiivisessa että aktiivisessa roolissa sosialisoituessaan osaksi yhteiskuntaa: lapset käyttävät opittua tietoa ja taitojaan hyvinkin monipuolisesti ja luovasti, luoden samalla itse lapsuutensa merkitysmaailmaa ja näin myös yhteiskuntaa ympärillään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö he samalla olisi myös kulttuurinsa tuotosta ja sosiaalisten rakenteiden muovaamia. (mts. 18.) Se, oppiiko lapsi siis tekemään yhteistyötä ja toimimaan yhteiskunnassa, on hänen omasta toimijuudestaan kiinni, mutta myös sosialisatio vaikuttaa tutkitusti lapsen ymmärryksen kehittymiseen yhteiskunnastamme.

Tutkielmani keskiössä on lapsen ymmärrys globaaleista tapahtumista, toisin sanoen tutkin lapsen globaalitietoisuuden muodostumista. Esittelen tässä luvussa ensimmäiseksi *globaalitietoisuus* -käsitettä tarkemmin ja kuinka se määritellään sekä



tieteellisesti että valtion, kansalaisjärjestöjen ja koulumaailman näkökulmista. Koska tutkielmani keskiössä on lasten globaalitietoisuuden tutkiminen ja mitkä asiat vaikuttavat sen muodostumiseen, pohdin William A. Corsaron tapaan sosialisaaion vaikutusta lasten käsitysten muodostumiseen. Käsittelen sosialisaaiota useasta eri näkökulmasta, kuten koulun, perheen, ystävien ja median mahdolliset vaikutukset huomioon ottaen. Globaalitietoisuus-käsite ja sosialisaaio -teoriat ovat oleellisia ensimmäisten kahden tutkimuskysymyksen kannalta: millainen on lapsen globaalitietoisuus sekä mitkä asiat vaikuttavat sen muodostumiseen.

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni – globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyys lasten näkökulmasta – tulen soveltamaan symbolisen interaktionismin teoriaa, jonka avulla Herbert Blumerin (1986) mukaan annamme asioille merkityksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen välityksellä. Sovellan analyysissäni Blumerin teoriaa merkityksen muodostumisesta *merkityksellisyyden* muodostumiseen lapsen näkökulmasta. Symbolisen interaktionismin teorian avulla pohdin myös tarkemmin identiteetin ja vierauden käsitettä: miten lapsi kokee oman asemansa suhteessa globaaleihin tapahtumiin, eli asioihin, jotka ovat hänen elinpiirinsä ulkopuolella ja näin ollen myös jossain määrin vieraita. Eronteko ”meidän” ja ”muiden” välillä luo ikään kuin jaottelun ”oman” ja ”muiden” elinpiiriin välille. Ennen tämä ”muiden” elinpiiri ja sosiaalinen ympäristö saattoivat tuntua hyvinkin kaukaisilta, koska ne olivat konkreettisesti ja maantieteellisesti kaukana, jossain *muualla*. Teknologian kehityksen ja globalisaation myötä lisääntyvä tiedon määrä muualla asuvista, heidän elinoloistaan ja tapahtumista on enenevässä määrin läsnä ja vaikuttaa myös siihen, miten lapset suhtautuvat vastaanottamaansa tietoon ja mitä he globaaleista tapahtumista ajattelevat.

## 2.1 ”Global awareness” – Globaalitietoisuus ja sen määrittely

Globaalitietoisuus on käsitteenä hyvin laaja, ja sen määrittelemiseksi on näin ollen monia eri tapoja alkaen käsitteen globaali monista eri määrittelytavoista. Globaalitietoisuus ei ole myöskään suomen kielessä vielä toistaiseksi täysin vakiintunut, ja esimerkiksi Kotimaisten kielten keskus ei ottanut termin oikeinkirjoitukseen yksiselitteistä kantaa. Tässä tutkielmassa termi *global awareness* (esim. Laura Burnouf, 2004) esitetään systemaattisesti muodossa globaalitietoisuus,

jolloin se kuvaa parhaiten lapselle globaaleista tapahtumista muodostuvaa tietoisuutta eli tapoja, joilla lapsi havainnoi ja ymmärtää globaalia maailmaa ja sen tapahtumia.

Laura Burnouf (2004) avaa globaalitietoisuuden käsitettä viiden eri *ulottuvuuden* avulla. Burnouf pohjaa ajatuksensa Robert G. Hanvey'n kehittämään globaalitietoisuuden teoriapohjaan viidestä eri ulottuvuudesta seuraavasti. Ensimmäisessä ulottuvuudessa ”näkökulmallinen tietoisuus” (*Perspective consciousness*), tulisi yksilön ymmärtää erilaisia tapoja käsitellä maailmaa ja ymmärtää, että asioita voi ja tulisi katsoa eri näkökulmista. Näihin tapoihin vaikuttaa oleellisesti esimerkiksi oma etninen tausta, sukupuoli, uskonto, sosiaalinen status. Toisen ”maailman tilan tietoisuus” (*state of the planet -awareness*) -ulottuvuuden avulla, yksilön tulisi ymmärtää maailman tilaa, sen ongelmia ja mitkä asiat vaikuttavat maailman tilan muuttumiseen; kun yksilö ymmärtää erilaisia globaaleja ongelmia, hän ymmärtää samalla, että samat ongelmat voivat myös vaikuttaa omaan elämään. Kolmannessa ”monikulttuurinen tietoisuus” (*cross-cultural awareness*) -ulottuvuudessa yksilön pitää pystyä asettumaan myös muiden asemaan ja ennen kaikkea pyrkiä ymmärtämään, kuinka eri kulttuureista käsin mahdollisesti suhtaudutaan asioihin. Neljännessä ulottuvuudessa ”tietoisuus globaaleista dynamiikoista” (*knowledge of global dynamics*), yksilön tulisi ymmärtää globaaleja syy-seuraussuhteita. Viidennessä ja viimeisessä ulottuvuudessa ”tietoisuus valinnan vapaudesta” (*awareness of human choices*) yksilön pitäisi ymmärtää, kuinka jokaisella yksilöllä on valinnan vapaus ja kuinka tämä oikeus koskee yksilön itsensä lisäksi, myös muita ihmisiä ympäri maailmaa sekä tulevia sukupolvia. (Burnouf 2004.)

Ulottuvuudet ovat luonnollisesti esimerkkejä ajattelemisen ideaalityypeistä, ja ne voi ajatella tavoitteina, joihin esimerkiksi globaalissa kasvatuksessa pyritään. Burnoufin mukaan paras tapa lapselle ymmärtää globaalia perspektiiviä, olisi saada lapsi ajattelemaan maailmaa koko maapalloa koskevana yhteisönä ja ymmärtämään, että ihmisten välinen riippuvuus vaikuttaa myös globaalien tapahtumien kulkuun. Hänen mukaansa, jotta lapsi tai oppilas ymmärtäisi näin laajoja kokonaisuuksia, tulisi opetuksen myös vastata yllä mainittua maailmankatsomusta. Burnouf korostaa myös median vaikutusta lasten maailmankuvan muovautumiseen. (mts. 8-9.)

Muita tapoja lähestyä globaalitietoisuuden käsitettä ja teoriaa on tarkastella käsitettä globaalikasvatusta käsittelevän kirjallisuuden avulla. Panostamalla globaalikasvatukseen pystytään myös kehittämään lasten globaalitietoisuutta (Gibson ym. 2008). Maailmassa ei ole koskaan ollut näin useita globaaleja haasteita, kuten esimerkiksi ilmastonmuutos, terrori-iskut tai leviävät tautiepidemiat. Ainoa keino selvittää näistä globaaleista haasteista on löytää kulttuurirajoja ylittävää yhteistyötä ja lisätä globaalia tietoisuutta ”sellaisiin määriin, mitkä eivät ole vielä valtaosalle väestöstä tuttua” (Kay L. Gibson ym. 2008, 21). Globaalikasvatus tarkoittaa Gipsonin ja kumppaneiden määrittelemänä tietynlaista älykkyyttä, joka kannustaisi ”maailmankansalaisuuteen” (mts. 3). Globaalikasvatusta he kutsuvat ”sosiokonstruktiiviseksi oppimiseksi”, toisin sanoen kyse ei ole pelkästään asiantuntijoiden kuulemisesta, vaan oppiminen on hyvin oppilaskeskeistä: oppilaiden tulisi yhdessä keskustella globaaleista tapahtumista ja niiden syistä, ja sitä kautta määrittää tapahtumien merkitys itselleen (mts. 13). Globaalikasvatuksen ja maailmankansalaiseksi tulemisen yksi päätavoitteista on opettaa, että jokaisella on vastuuta ja velvollisuuksia globalisoituvaa maailmaa kohtaa, riippuen omasta elämäntilanteesta ja paikasta (mts. 17).

Myös Suomen ulkoministeriön julkaisemassa teoksessa ”Globaaliin vastuuseen kasvaminen – Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan” (Kivistö, 2008) määritellään globaalikasvatuksen aiheita. Kivistön mukaan ”globaaliin vastuuseen” kasvamiseen on kannustettu Suomessa jo 1970-luvulta lähtien, kun Suomi alkoi aktiivisesti tukea köyhempien maiden, kuten Afrikan, Aasian ja Latinalaisen Amerikan valtioita kehitysavun muodossa, ja jolloin kouluissa luotiin myös pohja kansainvälisyys- ja solidaarisuusajattelulle. 1990 -luvun lama Suomessa vähensi joksikin aikaan kehityskysymysten esille tuomista, kunnes YK:n huippukokous sai taas koko maailman hetkeksi pohtimaan globaaleja kysymyksiä ja lanseerattiin vuosittavatavoitteet kehitystavoitteille. Tämä nostatti uudelleen ajatuksen globaalien tapahtumien ymmärtämisen oleellisuudesta, ja maiden välisten yhteistyön nähtiin olevan keskiössä tavoitteiden pääsemisen kannalta. (mts. 11.)

Vuonna 2002 julistettiin ”Maastrichtin kansainvälisyyskasvatuksen julistus ja globaali- ja kansainvälisyyskasvatus määriteltiin ”eräänlaiseksi tahtotilaksi”, jossa päämääränä oli kasvatuksen avulla edistää oikeudenmukaisempaa ja tasa-arvoisempaa maailma. Suomessa koulujen kansainvälisyyskasvatus perustettiin yllä mainittujen arvojen mukaisesti, painopisteen ollessa ”kehitysyhteistyö, köyhyyden

vähentäminen, ihmisoikeudet, yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys, oikeudenmukaisuus, rauha ja konfliktien ratkaiseminen, maapallon kulttuurinen tuntemus sekä kestävä kehitys ja globaali kumppanuus.” (Kivistö 2008, 11.)

Hyvin samoilla globaalikasvatuksen linjoilla jatkaa Fingo ry (entinen Kepa), yli 300 suomalaisen kansalaisjärjestön kattojärjestö, joka on kansalaisjärjestöjen keskinäisen yhteistyön lisäämisen lisäksi ”keskittynyt toimimaan oikeudenmukaisen maailman puolesta työkalunaan muun muassa kehitysyhteistyö, globaalikasvatus ja vaikuttamistyö”. (Fingo 2.10.2018). Fingo ry määrittelee omalla globaalikasvatussivustollaan ([www.gloaalikasvatus.fi](http://www.gloaalikasvatus.fi)) globaalikasvatuksen päämääräksi kannustaa ihmisiä maailmankansalaisuuteen sekä elinikäiseen oppimiseen, ja sivustolla kerrotaan globaalikasvatuksen todettu olevan keskeinen tapa edistää kestävä kehitystä ja saada yksilöt ymmärtämään globaaleja syy-seuraussuhteita. Fingo ry korostaa sivuillaan, kuinka Suomi on mallimaa globaalikasvatuksen kehittämisessä ja toteuttamisessa, koska Suomessa globaalikasvatuksen tavoitteet on sisällytetty niin varhaiskasvatuksen kuin myös peruskoulun opetussuunnitelmiin. Tämän lisäksi Suomessa on vahva järjestökenttä, jonka globaalikasvatushankkeet ovat saaneet myös julkista tukea.

Kaikki edellä mainitut tavat kuvailla globaalitietoisuutta tai globaalikasvatusta poikkeavat jokseenkin toisistaan, mutta niissä kaikissa toistuu samoja teemoja. Oli kyseessä sitten globaalitietoisuuden ja eri ulottuvuudet, maailmankansalaisuuteen tai globaaliin vastuunkannon tähtäävää opetusta, toistuu näissä kaikissa kuitenkin sama tavoite: yksilöä halutaan kannustaa ymmärtämään maailmaa ympärillään ja tavoitteena on, että hän ennen kaikkea ymmärtäisi oman osallisuutensa ja tekojensa vaikutuksen tapahtumien kulkuun globaalilla tasolla.

## 2.2 Lapsen sosialisatio

Millainen rooli sosialisatiolla on lapsen globaalitietoisuuden muodostumisessa? Millainen on se sosiaalinen ympäristö, jonka sisällä lapsi kuulee globaaleista tapahtumista ja millainen vaikutus lapsen sosiaalisella ympäristöllä – perheellä, koululla, ystävillä, medially – on tiedon muodostumisessa ja lapsen tavassa tulkita globaaleja tapahtumia? Mitkä lapsesta riippumattomat asiat ylipäättään vaikuttavat lapsen sosialisatioon osaksi yhteiskuntaa ja kykyyn vastaanottaa tietoa, jota hän taas

omien tulkintojensa avulla käyttää hyödyksi toimiessaan osana yhteiskuntaa? Symbolisen interaktionismin teorian yksi keskeisimmistä näkökulmista on lapsen sosiaalisen ympäristön vaikutus siihen, miten lapsi reagoi ja tulkitsee kokemaansa ja saamaansa tietoa. Myös Geroge H. Mead korostaa sosialisatio -teoriassaan, kuinka suuri merkitys yksilön sosiaalisella ympäristöllä on siihen, miten hän ymmärtää ja tulkitsee maailmaa ympärillään (Hankamäki 2015, 80-83.) Tästä johtuen käsittelen tässä alaluvussa eri teorioita koskien lapsen sosialisatioon vaikuttavia mahdollisia tekijöitä: koulua, perhettä, mediaa sekä ikätovereita.

### *Koulu*

Sosialisaatio on merkittävä prosessi, jonka jokainen käy läpi kasvaessaan yhteiskunnan jäseneksi, ja sosialisatioprosessin avulla lapsi oppii omaksumaan sosiaalisen yhteisönsä käyttäytymistavat, ajattelumallit ja normit. Tämän lisäksi sosialisatation avulla lapsen oma persoona muodostuu, kun hänen tapansa olla yhteyksissä muihin yhteisön jäseniin kehittyy. Koulun nähdään olevan tässä prosessissa merkittävä, koska koulun tehtävänä on kasvattaa yhteisön kannalta toimiva ja hyödyllinen yksilö (Antikainen ym. 2000, 34-37.):

-- koulun ja kasvatuksen katsotaan epäonnistuneen moraalisisessa tehtävässään, koska yksilöä ei ole onnistuttu saamaan sitoutumaan yhteisiin ihanteisiin.” (mts. 37).

Millaisia nämä koulun asettamat ”yhteiset ihanteet” ovat ja kuinka lapset niihin suhtautuvat? Sosialisatation avulla osoitetaan, kuinka esimerkiksi kouluyhteisössä toimitaan, mutta myös samalla kuinka lasten tulee toimia yhteiskunnassa. Kasvatusjärjestelmä, eli koulu, nähdään ”yhteiskunnallisesti keskeisenä sosiaalisen kontrollin instituutiona poliittisen järjestelmän ja uskonnollisten instituutioiden rinnalla”. (Antikainen ym. 200: 30.) Koulu kehittää sosialisatation ja yhteiskunnallisen funktionsa avulla oppilaiden kulttuurimaailmaa sekä arvoja, ja näin mahdollistaa yhteiskunnan jatkuvuuden integraation avulla. Koulun yhteiskunnalliseen tehtävään kuuluu myös ”muodostaa oppilailleen tietynlaista yhteiskuntakuvaa ja maailmankuvaa” (mts. 152-153). Kasvatusjärjestelmällä on vahva sosiaalisen kontrollin rooli yhteiskunnassa ja näin ollen myös paljon valtaa lapsiin nähden. Koska koulut ovat instituutioina legitiimejä ja arvostettuja, on niillä kasvatuksen lisäksi myös paljon symbolista valtaa. Symbolinen valta on Pierre Bourdieun käsite, jolla tarkoitetaan yksilön tai instituution kykyä rakentaa omaa legitiimisyyttään ja valtaansa ilman, että hallitun kohteena olevat sitä edes kunnolla

ymmärtävät (Bourdieu 1998: 44-46). Näin se, jolla on symbolista valtaa, voi muodostaa hallittavien mieleen erilaisia ajattelu- ja havainnointimalleja (mts. 99-111). Koska valta-asemiin ja niiden vaikutukseen tarvitaan aina myös tekijä, kohde ja näiden kahden välinen vuorovaikutus, on koulu oivallinen esimerkki symbolisen vallan toteutumisesta käytännössä: koulu on yhteiskunnallisesti vahvan instituutioasemansa takia valta-asemassa suhteessa oppilaaseen ja näin ollen myös käyttää asemaansa esimerkiksi ohjaamalla oppilaan huomion tiettyihin asioihin, jättämällä toiset asiat huomioimatta ja näyttämällä miten mihinkin asiaan tulisi suhtautua. (Antikainen yms. 2000: 32-33.)

### *Perhe*

Koulutusinstituutioiden lisäksi perheellä on vahva rooli sosialisatiossa. Tuukka Tomperi kirjoittaa artikkelissaan ”Poliittinen sosialisatio perheissä” (Nuorisotutkimus, 3-2011 / 29. Vuosikerta) kuinka uusien sukupolvien sosialisointi keskeisiä tehtäviä on poliittisten asenteiden ja toimintatapojen muodostaminen. Artikkelissa tuodaan esille erilaisia tekijöitä perheen poliittisessä sosialisatiossa, esimerkiksi vanhempien koulutuksen taso, lapsen kanssa vietetty aika sekä se kuinka perheessä itsessään toteutetaan demokraattisia piirteitä. Oman tutkimusasetelmani kannalta olennaista on se, miten perheen kanssa vietetty vapaa-aika ja mediatottumukset – kuten kuinka paljon lapset ovat yhdessä vanhempiensa kanssa seuranneet mediaa, keskustelleet ja reagoineet siihen – vaikuttavat vahvasti lapsen poliittisiin näkemyksiin.

Sosialisoinnin voimakkuuden kanssa korreloi vahvasti se, kuinka paljon lapset ovat yhdessä vanhempiensa kanssa seuranneet mediaa, keskustelleet ja reagoineet siihen. Uutisten seuraaminen yhdessä on yksi poliittisen sosialisoinnin piirteistä ja Tomperi huomauttaakin suhtautumistavan uutisiin olevan yksi keskeisimmistä seikoista sosialisatiossa. Riippuen kuinka kriittisesti vanhemmat suhtautuvat uutisiin, vaikuttaa Tomperin mukaan myös siihen, kuinka lapset oppivat suhtautumaan ja seuraamaan mediaa. Mihin uutisissa kiinnitetään perheissä huomiota, vaikuttaa myös siihen, mihin lapsi itsenäisesti kiinnittää huomiota. Tomperin tutkiessa mitkä uutisten aiheista nousevat perheissä esille ja kuinka niihin reagoidaan, kävi ilmi, että vanhempien ja lasten mielenkiinnon kohteissa ja asenteissa oli vahva korrelaatio. Eniten huomiota ja mielipiteitä herätti maahanmuuttoon, ulkomaalaisiin ja kehitysapuun liittyvät tapahtumat. Jos vanhempien asenteet olivat negatiivissävytteisiä, oli lasten reaktiot ja asenteet

olivat aina astetta negatiivisempia kuin mitä heidän vanhempansa olivat esittäneet. Mikään muu kuin maahanmuuttajiin liittyvät tapahtumat eivät herättäneet niin vahvaa mielenkiintoa ja kannanottoja perheiden keskuudessa. Vaikka oman tutkimusasetelmani keskiössä ei olekaan juuri maahanmuuttoon suhtautuminen tai lasten poliittinen suuntautuminen, oleellista artikkelissa oman tutkielmani kannalta on se, miten perheen kanssa yhdessä käytetty aika esimerkiksi uutisten läpi käymiseen vaikuttaa Tomperin mukaan vahvasti lasten tulkintoihin median kautta välittyvästä tiedosta.

### *Media*

Median alati kasvavat eri muodot ja käytön lisääntyminen lisää tiedon määrää ja tuo monet kaukana tapahtuvat ilmiöt lähemmäksi arkielämää kuin koskaan ennen. Yksi globalisaation piirteistä onkin usein se, että globaalit asiat vaikuttavat paikallisiin elinoloihin, ja paikallisilla tapahtumilla saattaa olla hyvinkin kauaskantoisia vaikutuksia globaalilla mittakaavalla. Tämä ilmenee monin eri tavoin, kuten esimerkiksi sotien aiheuttamina laajoina, ympäri maailmaa ulottuvina muuttovirtoina. Median rooli on keskeinen globalisaation tapahtumaketjuissa ja juuri median ansiosta pystymme seuraamaan kaukaisiakin tapahtumia lähes reaaliajassa. (Kivikuru ja Pietiläinen 2014, 6-7.) Lasten ja median välisestä suhteesta löytyy huomattavan paljon median negatiivisiin piirteisiin keskittyviä artikkeleita ja tutkimuksia. Median ja lasten välinen suhde on herättänyt paljon kiistelyä siitä, tulisiko lapsia suojella ”aikuisten maailman” kauheuksilta, globaaleilta konflikteilta ja näin ollen varmistaa seesteinen lapsuus, rauhallisine maailmankuvineen. 2000-luvulla median hättäväikutusten kauhistelu on jatkunut entisellään. (Valkenberg 2004, 3-12.)

Lapsen ymmärrys tapahtumien kulusta, ja ennen kaikkea todellisuuden ja fantasian välillä paranee kuitenkin sen mukaan mitä vanhemmaksi hän kasvaa. Valkenbergin mukaan alle 5-vuotiaalla on vielä vaikea hahmottaa mikä on fantasiaa, näyteltyä ja mikä on todellista; kaikki nähty, esimerkiksi mediassa, otetaan totena. Vasta kouluiän alkaessa lapsi alkaa erottamaan todellisia asioita kuvitelluista, keskittyminen pitenee, leikeistä tulee johdonmukaisempia ja ne osataan erottaa todellisuudesta. 7-vuotiaasta eteenpäin lapsen kognitiivinen kyky alkaa olla sillä tasolla, että lapsi pystyy keskittymään paremmin yksityiskohtiin ja näin ollen myös analysoimaan näkemäänsä. Niin ikä kuin myös kouluympäristö vaikuttaa sosiaalisuuden kasvuun, mikä taas tutkitusti vaikuttaa kriittiseen tiedon

käsittelyyn. 8. ikävuodesta eteenpäin lapset alkavat keskittymään yhä enemmän yksityiskohtiin ja he alkavat arvioimaan ja kyseenalaistamaan näkemäänsä. 8-12-vuotiaat ymmärtävät sosialisiaation myötä myös koko ajan paremmin toisten tunteita, joten myös kiinnostus muita ihmisiä kohtaan kasvaa. Lapsia kiinnostaa aina myös vanhempien lasten toiminta, ja he pyrkivät usein omaksumaan vanhempien lasten ja aikuisten toimintatapoja ja kiinnostuksenkohteita. Myös tämä edesauttaa lapsia hankkimaan tietoa, kun heillä on tarve ymmärtää samoja asioita kuin vanhemmatkin lapset. (mts. 21-34.) Sitä mukaan, kun lapsen ymmärrys muuttuu ja kehittyy, myös lapsen pelkotilat kehittyvät: omakohtaisten kokemusten avulla opitaan pelkäämään, mutta negatiivinen informaatio – joka voi välittyä uutisten, keskustelupalstojen tai viihteellisen median kautta – saa lapsen myös helposti omaksumaan pelkotiloja ja mielipiteitä. Myös tässä ikä vaikuttaa lapsen koettuun maailmaan. 2-7-vuotiaat lapset pelkäävät usein kuviteltuja mörköjä, isoja elämiä tai koneita, kun taas kouluikäisten lasten pelot alkavat olemaan konkreettisempia, esimerkiksi fyysiset vammat, ryöstöt, lähimmäisen menettäminen. 10-vuotiaat lapset käsittelevät myös sosiaalisia pelkotiloja ja lapset alkavat pohtimaan oman arkielämänsä ulkopuolella tapahtuvia pelkoja kuten luonnonkatastrofeja, sotia, tauteja, ts. heiltä löytyy tutkitusti kiinnostusta ja halua ymmärtää itselleen abstraktimpiakin aiheita ja pelkoja (mts. 62-64.) Vastaavasti myös empatia kehittyy lapselle iän myötä: kuullessaan jonkin tapahtuman, muodostuu lapselle mieleen kuva tapahtumasta, ja näin kuvitellessaan tapahtuneen, osaa hän myös samaistua toisen tuntemaan tunteeseen (mts. 60).

Median koetaan muovaavan voimakkaasti lapsuutta; sen raameja, merkityksiä, tapoja olla lapsi ja tapoja käsitellä tietoa. Globalisoitunut media tekee lasten kiinnostuksen kohteista hyvin samanlaisia ympäri maailmaa. Monet mediaailmiöt kuten pelit, elokuvat, musiikki kiinnostavat lapsi yhtä lailla ja median avulla monet mediaailmiöt leviävät lasten keskuuteen maasta tai kulttuurista riippumatta. Tämän lisäksi myös uutiset liikkuvat globaalilla tasolla, mutta se kuinka uutiset kehystetään ja kuinka tieto ja tapahtumat esitetään, riippuu paljolti siitä, kuka on kertojana, kuka vastaanottajana ja enne kaikkea missä uutisen kohde tapahtuu ja minkä kulttuurisen kehyksen läpi tapahtuman tiedot välitetään eteenpäin. Lapset omaksuvat ymmärrettävästi juuri sen kehyksen sisällä tietonsa, joka heille asetetaan. Lapsille muodostuu siis omanlaisensa mediakulttuuri, jonka kehysten



läpi he tarkastelevat sieltä saamaansa tietoa. (De Block ja Buckingham 2007, 1-29.)

Juha Suoranta kuvailee mediakulttuurin tilaksi, joka muodostuu kuvien ja representaatioiden kautta, joihin taas yhdistyy teollinen, kaupallinen ja teknologinen kulttuuri. Mediakasvatus tutkii juuri mediakulttuurista syntyneitä merkityksiä ja tulkintoja. (Suoranta 2002, 35-36.) Kriittisen pedagogiikan teorian mukaan, mediakulttuurilla on suurta kasvattavaa, pedagogista voimaa, joka on vähitellen syrjäyttänyt perinteisen koulutuksen, esimerkiksi peruskoulun roolin tiedon ja vaikutusten välittäjänä:

Viihde- ja tajuntateollisuus on vallannut sekä ajallisesti että sisällöllisesti tilaa muodollisilta kasvattajilta eikä mediakulttuurin muodoista voida enää puhua pelkkinä oheiskasvattajina. (mts. 33.)

Kriittinen pedagogiikka -teorian mukaan opetusta tapahtuu aina kun tietoa välittyy jonkin median kautta ja tämän kautta myös kulttuurissa käsitellään samaa tietoa ja rakennetaan totuuksia median välittämästä tiedosta. Kriittisen pedagogiikan teorian mukaan yksilön käsitys maailmasta, muodostuu aina suhteessa hänen omaan olemiseen, elinympäristöön sekä tapaamme kohdata muita. Mediakulttuuri ”opettaa” ja antaa vaikutteita lapsille, aina kun tietoa välittyy jostakin median kanavasta. (mts. 34.)

Raisa Koivusalo-Kuusivaaran väitöskirjassa ”Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus - Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua” (2007) tutkii median roolia lasten arkipäivässä. Hänen mukaansa lasten suhdetta mediaan tulisi tutkia entistä enemmän, koska sosiaalinen ympäristö, lisääntynyt teknologian ja median käyttö, ovat luoneet tilanteen, jossa lapsi on alati median vaikutuksen alaisena (mts. 16-17). Lapset kasvavat maailmassa, jota määrittelee jatkuvasti muuttuva tietomäärä: jokin asia on hetken pinnalla, mutta teknologian ansiosta jokainen asia unohtuu pian, koska seuraava tapahtuma tai tieto saa huomion kiinnittymään jo uuteen asiaan. Lapset seuraavat niin monta eri viestintäkanavaa, että tiedon määrä saa heidän suhtautumisensa ja tulkintansa muuttumaan hektisemmäksi ja katkonaisemmaksi, koska koko ajan on uusia asioita mihin orientoitua. (mts. 103.) Jo pelkästään tiedon kasvava määrä ja saatavuus lapsen arkielämässä herättää kysymyksen, osataanko tähän teknologian ansiosta kasvaneeeseen median rooliin yhteiskunnassa suhtautua lapsen näkökulmasta. Otetaanko esimerkiksi kouluissa tai perheessä huomioon, kuinka

paljon lapsi kuulee, näkee tai lukee niin kotimaisista kuin myös globaaleista uutisista itsekseen ja miten tämä vaikuttaa lapsen ymmärrykseen maailmasta ympärillään?

### *Ikätoverit*

William A. Corsaron mukaan (1997) lapselle muovautuu varttuessaan sosialisatiion mukana erilaisia verkostoja, joista lasta lähimpänä ja tärkeimpänä on hänen sosiaalinen verkostonsa perheen keskuudessa. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä laajemmaksi hänen sosiaalinen verkostonsa kuitenkin kasvaa ja ikätovereiden muodostamista sosiaalisista ryhmistä tulee. Lapsen omat sosiaaliset ryhmät ovat entistä tärkeämpiä lapsen viettäessä vähemmän aikaa perheensä kanssa ja sosialisoituessaan uusien ihmisten kanssa, esimerkiksi lastentarhan tai koulun alkaessa.

In attempting to make sense of the adult world, children come to collectively produce their own peer worlds and culture” (Corsaro 1997, 24).

Lapsille muodostuu siis aina kaksi erilaista maailmaa ja asemaa, minkä kautta he toimivat: omansa sekä aikuisten maailma, jota he pyrkivät ymmärtämään ja samalla toiminnallaan muovaamaan (Corsaro 1997, 24-27). Koska aikuisten maailma on heille samaan aikaan läsnä, mutta myös toistaiseksi saavuttamaton, omaksuvat he aikuisilta tietoa ja toimintatapoja, joita he sitten soveltavat ikätovereidensa kesken, ts. ”omassa kulttuurissaan” ja näin edistävät samalla itselleen luontevalla tavalla sosialisatiotaan (mts. 40-41). Säilyttääkseen perhepiirissä koetun turvallisuuden ja kuulumisen tunteen, tulee kavereista ja luokkatovereista entistä tärkeämpiä lapselle hänen ”turvautuessa” ja omaksuessa myös ikätovereiltaan vaikutuksia ja mielipiteitä. Kun omia ystävyksiä ja sosiaalisia ryhmiä on alkanut muodostumaan, haluaa lapsi myös pitää kiinni omasta kulttuuristaan rajaamalla aikuiset ja ryhmään ”kuulumattomat” ryhmän ulkopuolelle. Näin hän vahvistaa oman ryhmäänsä kestävyyttä. (mts. 98-99.) Toveruus-kulttuurin (”peer-culture”) eli suunnilleen saman ikäluokkaan kuuluvien kanssa pyritään ennen kaikkea saavuttamaan Corsaron mukaan kaksi päämäärää: saavuttamaan kontrolliasema omasta elämästään sekä jakamaan ja hallitsemaan tätä kontrollia omien ikätovereiden kesken. Molempiin päämääriin pyritään, jotta aikuisten asettama kontrolli -asema heikentyisi. (mts. 118-119.) Sosialisatiion johdosta lapsista kasvaa siis itsenäisesti toimivia yhteiskunnan jäseniä, ja lapset

toteuttavat tätä päämäärää myös itsenäisesti luodessaan ystäviensä kanssa omaa kulttuuriaan ja omia normeja.

Lapsen sosialisatioon vaikuttaa varmasti myös muita tekijöitä tai sosiaalisia ryhmiä kuin edellä kuvaillut media, koulutus, perhe sekä ystävät. Arvioin kuitenkin näiden neljän näkökulman olevan keskeisimpiä lapsen maailmassa sekä tutkimuskysymyksieni ja niiden operationalisoinnin kannalta.

### **2.3 Symbolinen interaktionismi – tiedon merkityksellisyys sekä identiteetin ja ”vieraan” muodostuminen lapsen ajattelussa**

Niin kuin tässä luvussa olen tuonut esille, William A. Corsaron mukaan lapsi on aktiivinen yhteiskunnan jäsen, joka ei ainoastaan vastaanota tietoa, vaan myös itsenäisesti käsittelee tietoa ja antaa sille merkityksiä. Sosialisatation johdosta lapsi on valtavan tiedonmäärän vaikutuksen alaisena syntymästään asti, ja se miten hän tulee käyttäytymään sosiaalisissa tilanteissa ja yhteiskunnassa, määrittyy pitkälti sen mukaan, millaisia merkityksiä hän oppii antamaan asioille ja käsittelemälleen tiedolle. (Mead 1934, 179-186.) Sama ajattelu pätee myös symbolisen interaktionismin teoriassa; jotta yksilö osaa antaa tilanteelle tai saamalleen tiedolleen merkityksen, peilaa hän ensin vuorovaikutustilanteessa omaa suhtautumistaan sosiaalisen ympäristön suhtautumiseen ja merkityksen muodostumiseen. Yksilö ikään kuin ”neuvottelee” vuorovaikutuksessa tapahtuman merkityksestä, ennen kuin hän osaa päättää millaisen merkityksen hän antaa kokemalleen. (mts. 181.)

Jukka Hankamäki käsittelee George H. Meadin teoriaa minuuden muodostumisesta sekä symbolinen interaktionismi teoriaa seuraavasti: jotta jokin asia olisi merkittävä, tulee sen Meadin mukaan olla merkittävä myös muiden mielestä ja tämän ”merkityksellisyyden” selvittämiseen tarvitaan aina vuorovaikutusta. Kun yksilö ymmärtää yhteisön tai yhteiskunnan määrittelemiä merkityksiä, hän sosialisoi: vasta sosialisoitumisen avulla hän voi muodostaa itselleen identiteetin, ”minän”. Tämä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvän ”minän” avulla, yksilö pystyy koko ajan paremmin samaistumaan ja ymmärtämään muiden asemia ja ajatusmalleja, joihin hän myös vertaa omia merkityksenantojaan. (Hankamäki 2015, 80-83.)

Itse on jotakin, mikä kehittyy; se ei ole alkuaan synnynnäinen vaan muodostuu sosiaalisen kokemuksen ja aktiivisuuden prosessissa, toisin sanoen kehittyy tietyille yksilölle niiden suhteiden tuloksena, joita hänellä on prosessin kokonaisuuteen ja tässä prosessissa oleviin muihin yksilöihin.” (mts. 77)

Mead kehitti nimenomaan minuuden -teoriaa, selittääkseen siten ikään kuin sen osan yksilöstä, joka tulkitsee ja antaa merkityksiä ympäristölleen sekä neuvottelee sen merkityksistä sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla yhteisönsä kanssa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilölle kehittyy käsitys itsestään, ”minä” (me), joka kokee ja tekee päätöksiä, sekä ”tietoinen minä” (I), joka analysoi ”minän” kokemuksia ja antaa merkityksiä ”minän” kokemuksille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vertaa niitä myös yksilön sosiaalisen ympäristön antamiin merkityksiin. (Mead 1934, 173-178). Tietoinen minä taas liittyy olennaisesti sosialisatioon, koska yksilön tiedostaessa itsensä ja oman käyttöksensä, pystyy yksilö sosiaalisessa vuorovaikutuksessa asettumaan toisen asemaan ja näin ollen myös ymmärtämään toisen ihmisen käyttäytymistä – tämä on usein vuorovaikutustilanteessa lähes välttämätöntä. (Mead 1934, 152-154.)

Raisa Koivusalo-Kuusivaaran väitöskirjassa (Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus - Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua, 2007) käytettiin myös symbolisen interaktionismin teoriaa. Koivusalo-Kuusivaaran tutkimuksen aineisto kerättiin Suomessa, Englannissa ja Saksassa, ja tutkimukseen osallistui näistä kaikista maista yhteensä 36 lasta, ikäluokaltaan 4-6 – vuotiaita. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, kuinka lasten audiovisuaalinen tulkintaprosessi muodostuu ja etenee, toisin sanoen kuinka he luovat merkityksiä näkemälleen ja kuinka mahdollisesti heidän aikaisemmat kokemukset ja elinympäristö vaikuttaa lasten tulkintojen muodostumiseen. Koivusalo-Kuusivaaran mukaan lapsi loi merkityksiä asioille rinnastaen niitä median avulla opittuihin merkityksiin; media oli siis se osapuoli minkä kanssa käytiin ”vuorovaikutusta” ja minkä avulla asioille pystyttiin antamaan merkityksiä.

Tutkielmassa tarkasteltiin myös kahden ”minän”, välisen vuorovaikutuksen kehittymistä, joka on lapsen kannalta erityisen tärkeää, sillä ”puhumalla” itselleen ja arvioiden käytöstään itselleen, lapsi oppii, millainen käyttäytymismalli sopii mihinkin sosiaaliseen tilanteeseen. Lapsen asettuessa toisen asemaan ja vertaillessaan

itseään Meadin termin, ”yleistyneeseen toiseen” – eli siihen sosiaaliseen ympäristöön, jonka reaktioihin hän peilaa omaa suhtautumistaan – hänelle muodostuu selkeämpi kuva myös omasta identiteetistään ja roolistaan yhteisössään. Yleistynyt toinen voi olla mikä tai kuka vaan, jonka kanssa yksilö on päivittäin vuorovaikutuksessa ja minkä kautta hänelle muodostuu myös käsitys itsestään: yleistynyt toinen kuvastaa yksilön sosiaalisen yhteisön yleisiä, yhdessä hyväksyttäviä asenteita, mielipiteitä ja ajattelumalleja (Mead 1934: 153-154.) Vähitellen lapsi ei enää erikseen ajattele joka tilanteessa ”yleistynyttä toista”, vaan sosiaalisesti hyväksytty käytös tulee häneltä ikään kuin luonnostaan – voidaan sanoa, että lapsi on omaksunut yhteisön kulttuurin ja siitä on tullut osa hänen omaa identiteettiä. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 91-93.)

Tätä vuorovaikutusta ”minän” ja yleistyneen toisen välillä kuvaa parhaiten Herbert Blumer, joka jatkoi symbolisen interaktionismin –teorian kehittämistä Meadin teorian pohjalta. Blumerin teoriolla on kolme lähtökohtaa. Ensinnäkin ihmisen toimintaa ohjaa merkitykset, joita hän on antanut asioille, ja ennen kaikkea ne vaikuttavat siihen, kuinka toimimme muiden ihmisten kanssa. Toiseksi, merkitykset muuttuvat ajan ja sosiaalisen uudelleen määrittelyn johdosta; niistä ikään kuin ”neuvotellaan” jatkuvasti uudelleen, tilanteesta riippuen. Näin ollen merkitykset ovat jatkuvasti muutoksen alaisena, aivan kuten sosiaaliset normit ja rakenteetkin. Kolmanneksi, koska yksilön toiminta tapahtuu aina yhteiskunnassa, usein vielä sosiaalisessa ympäristössä, käyttäytyy hän myös sen mukaisesti, minkä kokee olevan hyväksyttävää sosiaalisesti. (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 93.) Toisin sanoen, se millaisia merkityksiä yksilö antaa kokemalleen, peilautuu usein hänen yhteisönsä antamien merkitysten mukaisesti. (Blumer 1986, 17). Sisäisen kommunikointiprosessin lisäksi, yksilö kommunikoi siis myös sosiaalisen ympäristönsä kanssa merkityksistä. (Blumer 1986, 7-11)

Kuten yllä todettu, symbolisen interaktionismin teorian mukaan yksilö pystyy ottamaan huomioon yleistyneen toisen, kun hänellä myös olla käsitys omasta itsestään sosiaalisissa tilanteissa. Kun yksilö tulkitsee ja antaa merkityksiä kokemalleen ja peilaa samalla omia ajatuksiaan yhteisönsä käytäntöihin, vahvistuu hänelle kuva itsestään ja identiteetistään. Sisäisen vuorovaikutuksen välityksellä yksilö arvioi siis muiden mutta myös omaa käytöstään, muodostaen samalla omaa identiteettiään. Stuart Hall kuvailee Meadin käsitystä identiteetistä seuraavasti:

Nykytutkijoiden mukaan Meadin identiteetin kehittymistä kuvaava sosiologinen malli onkin eräänlainen "silta sisäisen ja ulkoisen välillä, persoonallisen maailman ja julkisen maailman välillä". (Hall 1992, 276.)

Kun yksilölle muodostuu tarkempi käsitys itsestään ja omista ominaisuuksistaan, voidaan sanoa, että hänelle on muodostunut *identiteetti*. Identiteetin avulla yksilöllä on käsitys omasta itsestään, mutta myös käsitys siitä yhteisöstä, jossa yksilö toimii. Stuart Hall jatkaa Meadin jalan jäljillä ”minän” kehittämistä (Hall, 1999) ja määrittelee myös identiteetin muodostuvan suhteessa ”merkityksellisiin toisiin, jotka välittävät subjektille tämän asuttamien maailmojen arvot, merkitykset ja symbolit – kulttuurin” (mts. 22). Hallin mukaan pitkään yhteiskuntatieteissä ajateltiin, että yksilö (tai identiteetti) on jotain, miksi jokainen syntyy, ikään kuin individuaaliksi, itsenäiseksi toimijaksi. Vasta 1900-luvun alkupuolella alettiin puhumaan vuorovaikutuksellisesta sosiologisesta mallista, jossa yksilö muodostuu vuorovaikutuksen avulla. (mts. 29-35.)

Identiteettiin vaikuttaa vuorovaikutus ja vuorovaikutuksen kautta myös sosiaalinen ympäristö. Näin ollen identiteettiin vaikuttaa Hallin mukaan myös kulttuurin kansallinen ja globaali aspekti. Opimme kansallisuuden tai kansallisen kulttuurin ja identiteetin sosialisoinnin avulla. Kansakunta on Hallin mukaan yhtä kuin ”kulttuurinen representaatiojärjestelmä”. (mts. 45-46.) Jos kansakunta -ajatus tai ylipäätään kansalaisuus vaikuttaa identiteetin muodostukseen, vaikuttaa siihen Hallin mukaan myös globalisaatio monella tavalla. Hänen mukaansa globalisaation takia käsitys omasta kansallisuudesta tai yhteen tiettyyn kulttuuriin perustuvasta identiteetistä rappeutuu. Toisaalta, se samaan aikaan vahvistaa identiteetin muodostusta, koska yksilön täytyy jatkuvan tieto- ja merkitystulvan vaikutuksen alaisena luoda jatkuvasti identiteettiään uudelleen. Tämän lisäksi globalisaatio saa yksilön kehittämään itselleen hybridi-identiteettejä. (mts. 58.) Toisin sanoen, yksilöllä ei ole vain yhtä identiteettiä, vaan hän voi kokea itsensä suomalaiseksi, eurooppalaiseksi, espanjalaisen jalkapallon kannattajaksi, reppureissaajaksi, ilmastomuutto -aktivistiksi, roolipelipelaajaksi jne. Identiteetillä on siis useita eri muotoja, joita voi soveltaa aina tilanteesta riippuen. Identiteetin muodostuessa luomme myös ”meidän” ja ”muiden” diskurssia. Diskurssi on tapa representoida tietoa jostakin tietystä näkökulmasta, ja usein tämä näkökulma myös hallitsee keskustelua. (mts. 98.) Tämä jaottelu ”meidän” ja ”muiden” välille, on kaikkea muuta kuin yhtenäinen, ja globalisaation vaikutuksen alaisina yksilö luo tätä

erontekoa jatkuvasta uudelleen aina tilanteesta riippuen. Maailma jaetaan ensin symbolisesti hyvään ja pahaan, meihin ja muihin, sivilisoituneeseen ja sivilisoitumattomaan, länteen ja ”muuhun” maailmaan. (mts. 123.)

Jotta tunnistaa ”oman yhteisön”, tulee silloin myös ymmärtää oman vastakohta, eli ”vieras”. Kuinka määritellään ”vieras” tai ”vieraat”, jos ne todella sanan merkityksessä ovat *vieraita*, toisin sanoen yksilölle tuntemattomia? Sara Ahmed pohtii teoksessaan ”Strange Encounters” (2000), että vieras ei oikeastaan olekaan sanan merkityksessä *vieras*, koska osaamme kuitenkin – oli se sitten tiedon tai intuition avulla – määritellä toisen yksilön vieraaksi. Vieraan määrittely ei ole siis tiedon puutetta, vaan tietämystä siitä mikä ei ole osa omaa joukkoa ja näin ollen se mikä määritellään vieraaksi. ”Vieras” on siis samalla sekä tuttu että vieras (mts. 55.) Ahmedin mukaan globalisaatio ja monikulttuurisuus luovat yhteiskunnassamme vierauden -diskurssin ja samalla tavalla kuin puhumalla rajoista luomme sekä maantieteellisiä että sosiaalisia rajoja yksilöiden ja alueiden välille. (mts. 13, 26.) Vieras on oikeastaan vieras ainoastaan, koska olemme hänet siksi määritelleet; vieras täyttää vieraan roolin koska niin haluamme (mts. 23-24).

The knowing again of strangers as the danger of the unknown is a means by which the ”we” of the community is established, enforced and legitimated. (mts. 37.)

Ahmed pohtii myös kuinka vieraan kohtaaminen ei aina tarkoita konkreettista ja fyysistä toisen ihmisen kohtaamista, vaan se voi tapahtua myös esimerkiksi, yksilön ja tekstin avulla tapahtuu kohtaaminen (mts. 40). Näin ollen vieraan voi kohdata fyysisen kohtaamisen lisäksi myös lukemalla, kuulemalla tai näkemällä mediakanavien kautta. Vieras voi tulla osaksi arkielämäämme median tai muiden kertomana, olimme sitten rakentaneet kansalaisuuteen tai maantieteellisiin rajoihin pohjautuvia rajoja itsemme ja vieraan välille tai emme.

Tässä luvussa olen esittänyt Pro gradu –tutkielmani teorian pääpiirteet ja esitellyt tutkimusasetelmaani ja tutkimuskysymyksiäni tukevia näkökulmia. Miten lapsen globaalitietoisuus muodostuu ja miten merkityksellisinä lapset kokevat oman elinpiirin ulkopuolella tapahtuvia globaaleja tapahtumia, ovat kysymyksiä, joihin pyrin vastaamaan tässä tutkielmassa. Symbolisen interaktionismin -teorian avulla tarkastellaan kuinka yksilö luo merkityksiä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tulen käyttämään tätä teoriaa tarkastellessani kuinka merkityksellisenä lapset pitävät globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa. Symbolisen interaktionismin

teorian mukaan yksilön identiteetti kehittyy myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yksilön käsittäessä paremmin itsensä, oman sosiaalisen ryhmänsä ja sitä kautta myös ne, jotka eivät kuulu hänen ”omaan” elinpiiriinsä. Tämä taas usein johtaa yksilön kohdalla erontekoon ”meidän” ja ”muiden” välille. Tämän eronteon tarkastelu on oleellista, kun halutaan selvittää miten lapset suhtautuvat tapahtumiin tai ihmisiin ”siellä jossakin kaukana”. Sosiaalista vuorovaikutusta lapsen elämässä voi kuvata myös socialisaatioksi ja olen tässä luvussa esitellyt socialisaation eri näkökulmia. Lähestyn siis globaalitietoisuuden ja globaalien tapahtumien merkityksellisyyden muodostumista lapsen näkökulmasta käyttäen teoreettisena viitekehyksenä socialisaatiota ja symbolinen interaktionismi -teoriaa. Seuraavassa luvussa esittelen tarkemmin tutkielmani aineiston, tutkimusasetelman muovautumista, tutkimusmetodeja sekä omaa asemaani aineiston muodostumisessa.



### 3 Tutkimusmenetelmät ja aineiston esittely

Tulen tässä luvussa käymään läpi tutkielmani tutkimusmenetelmät ja aineiston. Valitsemani tutkimusmenetelmät ovat kauttaaltaan kvalitatiivisia. Koska haluan tutkia mahdollisimman kattavasti lapsen globaalitietoisuutta sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen tulkintaan globaaleista tapahtumista, pyrin valitsemillani metodeilla vahvistamaan mahdollisuuttani asettua lapsen asemaan ja rooliin suhteessa tietoon globaaleista tapahtumista. Tässä luvussa esittelen ensin tarkemmin tutkimusaineistoni sekä taustatekijöitä, jotka vaikuttivat aineistoni muodostumiseen. Tämän jälkeen käyn lyhyesti läpi käyttämäni metodit niin havainnoinnissa, haastattelussa kuin analyysissäkin. Kolmannessa alaluvussa kuvaan tarkemmin, miten kenttätöskentely ja valitsemani metodit konkreettisesti toimivat aineistoni keruussa. Lopuksi pohdin vielä lasten ja heidän maailmankuvansa tutkimiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä sekä tarkastelen omaa rooliani aineistonkeruussa ja analyysissä.

#### 3.1 Aineiston esittely

Koska tutkielmani pyrkii ymmärtämään mahdollisimman laajasti lasten käsityksiä globaaleista tapahtumista ja niiden merkityksellisyydestä, halusin myös mahdollisimman monipuolisesti tarkastella heidän suhtautumistapojaan ja näkemyksiään koskien globaaleja tapahtumia. Johtuen epävarmuudestani koskien lasten tapaa ymmärtää globaalin käsitettä ja siihen liittyviä ilmiöitä tai kuinka helppoa heille olisi ylipäättään keskustella tämän tyyppisistä aiheista, päätin käyttää aineiston keruussani sekä lasten havainnointia että haastattelua. Tutkimusasetelmana toimi 6. luokkalaisille suunnattujen globaalikasvatustuntien havainnointi sekä tunnin jälkeiset ryhmähaastattelut. Halusin ensin havainnoida lapsia globaalikasvatustunnilla, jotta saisin jonkinlaisen käsityksen siitä, miten lapset tulkitsevat globaaleja teemoja ja reagoivat niihin. Tämän jälkeen haastattelin halukkaita oppilaita tunnin kulusta, mutta ennen kaikkea heidän ajatuksistaan tunnin aiheeseen liittyvistä teemoista sekä niiden merkityksellisyydestä. Havainnoimalla lasten suhtautumisia globaalikasvatustunnin teemoihin ja harjoituksiin, toivoin saavani alustavan yleiskuvan lasten tavoista suhtautua tutkielmani aiheeseen. Tunnit

toimivat siis ikään kuin ”johdantona” paitsi minulle mutta myös lapsille ennen globaalikasvatustuntia seuraavia ryhmähaastatteluja.

Aloitin aineiston keräämisen keväällä 2017. Aivan ensimmäiseksi olin yhteydessä Plan International Suomi -kansalaisjärjestöön selvittääkseni, onko ylipäätään mahdollista havainnoida heidän järjestämiä globaalikasvatustunteja. Koska olen itse toiminut Planin globaalikasvattajana vuosina 2014–2015, minulle oli luontevaa yhdistää Planin globaalikasvatustunti osaksi aineistoani. Plan kuvailee globaalikasvatusta kotisivullaan seuraavasti:

Planin globaalikoulu on globaalikasvatuksen kokonaisuus, joka tarkastelee maailmaa lapsen oikeuksien kautta. Globaalikoulumme on suunnattu lapsille, nuorille, heidän opettajilleen ja kasvatustieteen ammattilaisille. Teemat liittyvät kiinteästi peruskoulu- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmiin. (Plan Suomi 12.12.2017)

Planin globaalikasvatustuntien ideana on saada oppilaat osallistumaan ja keskustelemaan itsenäisesti globaaleista aiheista. Opetusmetodeina käytetään ajatusleikkejä, ryhmätöitä, pelejä ja esimerkiksi oppilaiden itse tekemiä esitelmiä, jotta tuntien teemat olisivat oppilaille mahdollisimman helposti lähestyttäviä ja he innostuisivat ottamaan myös itse osaa keskusteluun. Globaalikasvatustunneilla globaaleja teemoja lähestytään usein käsittelemällä ihmisen perustarpeita ja tämän jälkeen YK:n v.1989 hyväksymiä lasten oikeuksia, jotka pohjautuvat YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Oppilasta autetaan ymmärtämään ihmisoikeuksien oleellisuus yhteiskunnassa ja se, että ne koskevat jokaista maailman lasta kansalaisuudesta, uskonnosta, etnisyydestä tai muista eroavaisuuksista riippumatta. Tämän jälkeen usein esimerkiksi jonkin tarinan kautta käsitellään köyhemmissä maissa asuvien lasten elinoloja ja tarpeita, ja koitetaan saada lapset samaistumaan ja ymmärtämään erilaisia elinoloja ja elämäntilanteita.

Otin yhteyttä Plan International Suomi -kansalaisjärjestön globaalikasvatusvastaavaan ja kysyin, olisiko minun mahdollista tehdä yhteistyötä heidän globaalikasvattajien kanssa. Saatuaani myöntävän vastauksen, otin yhteyttä erään alueen globaalikasvatuskoordinaattoriin, jonka avulla lähetin viestiä tällä alueella toimiville globaalikasvattajille. Kyseisellä alueella työskentelevä globaalikasvattaja löytyi suhteellisen nopeasti. Sovimme globaalikasvattajan kanssa kahdesta erillisestä tunnista kahdelle eri luokalle, joihin sain osallistua havainnoitsijan roolissa. Tämä toimi myös hyvin pohjustuksena ryhmähaastatteluille,

joissa käsittelimme globaalikasvatuksen teemoja, mutta myös syvensimme keskustelua enemmän oppilaiden omiin näkemyksiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Yleisesti globaalikasvattajilla on jokseenkin vapaat kädet tuntiensa suunnittelussa, vaikkakin heille annetaan paljon oheismateriaalia ja ohjeita tuntien suunnitteluun. Päätimme kuitenkin globaalikasvattajan kanssa yhdessä suunnitella tuntien rakenteen, jotta globaalikasvattajan olisi helpompi ymmärtää minun rooliani tuntien aikana ja jotta itse pystyisin paremmin seuraamaan ja varautumaan tunnin tapahtumiin. Ideoimme yhdessä muutamia harjoituksia ja keskustelimme yleisesti globaalikasvatustunnin tavoitteista, vahvuuksista ja heikkouksista. Tapaamisemme jälkeen olimme yhteydessä sähköpostitse ja otimme myöhemmin yhdessä yhteyttä myös opettajiin sopiaaksemme tuntien ajankohdat. Aineistonkeruun ja tutkimusasetelman selkeyden kannalta oli oleellista, että tiesin globaalikasvatustunnin rakenteen, jotta pystyin tunnin kulun seuraamisen sijaan keskittymään seuraamaan ennen kaikkea lasten reagointia tunnin teemoihin.

Kun olin saanut globaalikasvatustunnin havainnointiin luvan Planilta ja alue, jossa tunnit järjestettäisiin, oli varmistunut, aloin kartoittamaan mahdollisia kouluja, joihin voisin mennä keräämään tutkielmani aineistoa. Tietyn koulun valitsemisen sijaan minulle oli tärkeämpää, että pääsen haastattelemaan tutkimusasetelmani kannalta sopivan ikäisiä lapsia. Valitsin tutkimuskohteeksi 5.–6.-luokkalaiset, koska minua kiinnosti tietää, mitä niin kutsutut ”varhaisteinit”, vielä lapsiksi määritellyt teini-iän kynnyksellä olevat lapset ajattelivat ja keskustelivat tutkielmani teemaan liittyvistä asioista. Tutkimuskohteena 5.–6.-luokkalaiset olivat myös sen takia otollinen ikäryhmä, että tutkimusten mukaan noin 10-vuotiaasta alkaen lapsi alkaa hahmottamaan tarkemmin tapahtumia myös oman arkielämänsä ulkopuolella (Valkenber, 2004, 62-64).

Syy siihen, että en lähtenyt tarkemmin selvittämään lasten tai koulun demograafisia taustoja, johtui lähinnä aikataulullisista sekä tutkielmani tavoitteeseen liittyvistä syistä: lähtöasetelmana oli ikään kuin neutralisoida lasten taustat ja keskittyä ainoastaan havainnoinnin ja haastattelun aikana luotuun tietoon ja kontekstiin. Haastatteleamalla saman ikäisiä lapsia samasta koulusta, pystyin saamaan homogeenisen tutkimusjoukon ainakin ikänsä ja kouluympäristönsä puolesta. Tutkimusresurssien, kvalitatiivisen otteen ja deskriptiivisten tutkimuskysymysten vuoksi en siis työssäni analysoinut haastateltujen sosiodemografisia taustoja.

Olin yhteyksissä muutamaan eri kouluun valitsemallani alueella, kunnes lopulta löytyi koulu, jossa kaksi 6. luokan opettajaa kiinnostuivat tukemaan tutkielmani aineistonkeruuta. Opettajat varmistivat vielä koulun rehtorilta, voisiko tämän tyyppinen järjestely tulla kyseeseen, ja saatuaan suostumuksen koulun rehtorilta, otin minä vuorostani yhteyttä rehtoriin saadakseni lupa-asiat kuntoon. Kyseisellä alueella tutkimuksen tekemiseen – eli tässä tapauksessa lasten haastattelemiseen – ei tarvittu lupaa kaupungilta, vaan rehtorin suostumus tutkimuksen tekemiseen riitti, sillä koko tutkimus tapahtuisi saman koulun sisällä.

Haastatteleman kaksi luokkaa olivat kummatkin kooltaan noin 30 oppilaan luokkia. Toinen luokista oli kieliluokka, jossa he opiskelivat vierasta kieltä monta kertaa viikossa ja osa opetuksesta tapahtui myös samalla vieraalla kielellä. Ennen aineiston keruutani oltiin oppilaiden vanhempia tiedotettu globaalikasvatustunnin järjestämisestä sekä pyydetty vanhemmilta suostumus lasten haastattelemiseen. Lupakirjeessä selitin tutkielmani tarkoitusperät ja tavoitteen, sekä selvensin lasten anonymiteetin varmistamisen ja painotin aineiston jäävän ainoastaan omaan käyttööni, (katso liite 1.). Koulu itsessään oli mielestäni hyvin tavallinen pienen kaupungin 500 oppilaan peruskoulu.

### **3.2 Tutkimusmenetelmät**

Koska en osannut arvioida, kuinka lapset reagoisivat tai tulisivat keskustelemaan globaaleista teemoista, ajattelin, että globaalikasvatustunti toimisi hyvänä alustuksena oppilaille ennen ryhmähaastatteluita. Samalla globaalikasvatustuntien havainnointi antaisi minulle yleiskuvan oppilaiden tavasta suhtautua globaaleista tapahtumista keskustelemiseen.

Tutkijat Jari Eskola ja Juha Suoranta määrittelevät havainnoinnin eroavan arkipäivän tarkkailusta monella eri tavalla, joista ehkä tärkeimpänä on se, että havainnoitsija kirjaa systemaattisesti havaintonsa ylös, koska hän haluaa tutkia jotain tiettyä asiaa. Havainnointi on aina suhteellista ja riippuu hyvin paljon havainnoijasta ja siitä, mihin hän kiinnittää huomiota, mikä vaikuttaa tarpeeksi merkitykselliseltä, jotta se kirjataan ylös ja mikä taas jää huomiotta. Havainnointiin vaikuttaa myös paljolti se, missä ja kuinka kauan havainnointi kestää. Havainnointi voi tapahtua ”luonnollisessa ympäristössä” eli esimerkiksi luokahuoneessa tai sitten havainnointi voi tapahtua

ns. keinotekoisessa ympäristössä, esimerkiksi laboratoriossa. On myös oleellista, tietävätkö tutkittavat yksilöt olevansa havainnoinnin kohteena. (Eskola ja Suoranta 1998, 98-103.)

Vaikka kahden globaalikasvatustunnin havainnointia ei voi pitää etnografisena tutkimuksena, on tutkimusasetelmassani paljon samanlaisia piirteitä kuin kouluetnografiassa, jossa ollaan kiinnostuneita havainnoimaan, kuinka koulussa luodaan merkityksiä ja neuvotellaan niistä oppilaiden kanssa yhdessä. (Lahelma ym. 2007, 19.) Etnografiassa ja sitä kautta myös havainnoinnissa havainnot saavat merkityksensä kontekstin tuntemisen avulla. Kontekstin ymmärtäminen on aina havainnoitsijasta ja tulkinnan tekijästä riippuvainen (Paju 2013, 37-38.) Havainnointityylejä on monia erilaisia ja ehkä merkittävin ero on siinä, osallistuuko tutkija itse tilanteeseen, jota hän havainnoi (osallistuva havainnointi) vai havainnoiko hän tilannetta ikään kuin ”ulkopuolelta” osallistumatta itse tilanteeseen muuten kuin läsnäolollaan (Metsämuuronen 2000, 43).

Haastattelumetodiksi valitsin ryhmähaastattelun. Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan haastattelutilannetta, jossa on paikan päällä useampi kuin yksi ihminen. Ryhmähaastattelu keskittyy usein yhteen aiheeseen tai teemaan, johon haastattelija haluaa tarkemmin perehtyä ja johon liittyviä käsityksiä hän haluaa haastateltaviltaan selvittää. (Eskola ja Suoranta 2000, 94.) Koska minulle oli tärkeää saada mahdollisimman laaja käsitys lasten ymmärryksestä koskien globaaleja tapahtumia ja myös tutkia heidän tuottamaa keskustelua ja vastauksia ikään kuin heidän omana kollektiivisena kulttuurituotteena, koin mielekkäämmäksi haastatella lapsia ryhmässä. Lisäksi ajattelin lasten pystyvän helpommin keskustelemaan heille mahdollisesti hieman haastavasta aiheesta keskenään. Ryhmähaastattelussa haastateltavat voivat innostua toisten vastauksista, jakaa yhteisiä mielipiteitä ja ajatuksia tai väitellä aiheesta ja näin rikastuttaa keskustelua tutkittavasta teemasta huomattavasti (mts. 94).

Koska halusin ymmärtää paremmin lasten käsityksiä ja tapoja ymmärtää, koin, että minulla voisi olla liian suuri vaikutus lasten vastauksiin ja asenteiden muovautumiseen, niin kuin yksilöhaastatteluissa saattaa helposti tapahtua. Koska tutkielmani aihepiiri on sen verran laaja, uskoin, että siitä syntyy varmasti erilaisia mielipiteitä ja näin ollen myös keskustelua, mikä on ryhmähaastattelun kannalta erittäin mielekästä. (Sulkunen 1990, 264.) Ryhmähaastattelu on siis luonteeltaan

mahdollisimman vapaamuotoinen ja siksi vapaalle keskustelulle on hyvä jättää tilaa. Hyvä ryhmäkoko olisi 4-8 hengen välillä ja jotta kaikki ymmärtäisivät haastattelun teeman ja kysymykset mahdollisimman samalla tavalla, olisi mielekästä onnistuneen ryhmähaastattelun kannalta, että ryhmä olisi mahdollisimman homogeeninen. (Eskola ja Suoranta 1998, 96-97.) Ryhmähaastattelu on ideaalein haastattelumetodi silloin, kun halutaan ymmärtää haastateltavien mielipiteitä ja ajattelumalleja sekä minimoida haastattelijan suora vaikutus näiden mielipiteiden ilmaisemiseen haastattelutilanteessa (Sulkunen 1990: 264).

Ottaen huomioon tutkielmani teoreettisen viitekehyksen ajatuksen sosialisointin ja symbolisen interaktionismin roolista tiedon ja sen merkityksellisuuden muodostumisessa, oli mielestäni oleellista valita analyysimetodi, joka tukisi sekä teoriaa että haastattelumetodiani. Symbolisen interaktionismin teoria lukeutuu sosiaali- ja yhteiskuntatieteissä tulkitsevan kulttuuritutkimuksen perinteeseen. Tulkitsevassa kulttuuritutkimuksessa on kyse ”-- joukosta merkityksen ja kulttuurin käsitteille rakentuneita ajattelu- ja tutkimustapoja” (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 281.) Symbolisen interaktionismin teoriassa tarkastellaan ihmisen inhimillistä toimintaa yksilön tulkintana tapahtumasta. Tämä tulkinta taas syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (mts. 21). Tällä tarkoitetaan lyhyesti sitä, että tulkitsevassa tutkimusperinteessä halutaan tuoda esille ihmisten sosiaalista käyttäytymistä ja ilmiöiden takana olevia vuorovaikutuksen avulla syntyneitä yhdessä sovittuja merkityksiä (mts. 90-91.)

Haluan siis ymmärtää analyysissäni niitä merkityksiä ja ajatusmalleja, joita lapset antavat globaaleille ilmiöille. Valitsin metodikseni analyysitavan, jossa ryhmän tuottamaa aineistoa analysoidaan omana ”pienoiskulttuurina”, joka on luotu ryhmän sisällä (Sulkunen 1990, 265.) Tällöin tulee keskittyä erityisesti sisällön muotoon eli siihen, mikä arkisen keskustelun läpi tulee esille, esimerkiksi yhteiset normit tai jaetut mielipiteet. Toiseksi, koska ryhmähaastattelussa tutkitaan montaa yksilöä samaan aikaan eikä kyseessä kuitenkaan ole keskusteluanalyysi, tulee ryhmää käsitellä kollektiivisubjektina, eli omana pienoiskulttuurina, joka keskustellessaan luo oman ”kulttuurituotteen”, jota tutkija analysoi. (mts. 268.) Yhdistän siis analyysissäni symbolisen interaktionismin teoriaan sopivaa tulkitsevaa kulttuuritutkimusta, ja koska kyseessä on ryhmähaastattelun analyysi, tulkitSEN tätä aineistoa omana kollektiivisesti tuotettuna kulttuurituotteenaan (mts. 265).

### 3.3 Aineistonkeruu

Keräsin aineistoni keväällä 2017 kahtena eri päivänä saman viikon aikana. Kumpanakin päivänä oli oma globaalikasvatustuntinsa, joita havainnoin ja joiden jälkeen haastattelin halukkaita oppilaita. Luokkia oli kaksi, joissa kummassakin oli noin 30 oppilasta. Ensimmäisen luokan oppilaista muodostui kolme 4 hengen ryhmää, haastattelin siis ensimmäisenä päivänä yhteensä 12 oppilasta. Toiselta luokalta muodostui myös kolme haastatteluryhmää, joissa oli kolme henkeä per ryhmä, eli yhteensä 9 oppilasta. Kaiken kaikkiaan haastateltavia oli yhteensä 21 oppilasta ja ryhmähaastatteluita oli kuusi kappaletta.

Olin suunnitellut globaalikasvatustunnin – joka oli sama kummallakin luokalla – yhdessä globaalikasvattajan kanssa, joten tiesin tarkkaan, miten tunti tulisi etenemään. (Kutsun tästä eteenpäin globaalikasvattajaa ”ohjaajaksi”.) Oppitunti kesti 45 minuuttia, mikä ei ole kovin pitkä aika käydä läpi lapsille mahdollisesti uusia asioita, mutta tilanteen huomioon ottaen tunnin rakenne toimi mielestäni sujuvasti. Alkuun esittäydyimme kummatkin ja kerroin, mitä varten olemme tulleet luokkaan. Tämän jälkeen minä siirryn luokan perälle, josta minulle oltiin varattu pöytä ja muistiinpanovälineet. Lisäksi minulla oli kaksi mikkiä; yksi haastatteluja varten ja toinen varmuuden vuoksi. Globaalikasvattaja ohjeisti ja oli vastuussa oppitunnista yksin, ja luokan oman opettajan rooli oli lähinnä pitää huolta luokan järjestyksestä ja melutasosta.

Tunnin rakenne oli seuraava: esittäytymisemme jälkeen, ohjaaja piti lyhyen ”fiiliskierroksen” esittämällä erilaisia väittämiä, joihin oppilaiden piti reagoida nostamalla oma peukalonsa joko ylös tai alas. Väittämät olivat tämän tyyppisiä, kuten ”mulla oli kiva viikonloppu”, ”aamulla oli vaikea herätä kouluun” tai ”olen kuullut lasten oikeuksista aikaisemminkin”. Tämän jälkeen ohjaaja tiedusteli oppilailta, olivatko he kuulleet ennen Planista tai lasten oikeuksista, ja kertoi sen jälkeen tarkemmin lasten oikeuksista ja niiden merkityksestä. Tämän jälkeen seurasi ensimmäinen varsinainen ”osallistava” harjoitus, kun kaikille oppilaille jaettiin lappuja, joissa luki joku osa lasten oikeuksista. Oppilaiden tuli kävellä ympäri luokkaa ja etsiä oman lauseensa toisen puoli. Kun kaikki olivat löytäneet oman lappunsa vastaparin, käytiin yhdessä ääneen läpi eri lasten oikeudet. Kun kaikki olivat saaneet lukea lappunsa läpi, ohjaaja kysyi oppilailta, miksi on tärkeää, että lapset tietävät omat oikeutensa ja oppilaat saivat vapaasti esittää näkemyksiään.

Toisessa harjoituksessa kaikille oppilaille jaettiin jälleen paperit, joissa jokaiselle oltiin osoitettu jokin rooli. Roolista oltiin kerrottu eri asioita, esimerkiksi henkilön kansalaisuus, ikä, elinolosuhteet, koulutus sekä erilaisia yksityiskohtia. Esimerkiksi yksi rooli oli ”olet 15 vuotias tyttö Itä-Helsingistä, olet käyttänyt kaksi vuotta vahvoja huumeita” tai ”olet 13-vuotias tehdastyöntekijä kehitysmaassa, joka joutuu elättämään perhettään”. Sen jälkeen järjestettiin hieman tilaa siirtämällä pulpetteja, jotta kaikki pääsivät seisomaan samalle riville. Tämän jälkeen ohjaaja alkoi esittää erilaisia väittämiä, ja jos väittäjä piti paikkansa oppilaan saaman roolihahmon kohdalla, sai hän astua askeleen eteenpäin. Väittämissä käsiteltiin lasten oikeuksia tai erilaisia lapsuuteen liittyviä tapahtumia kuten ”pääsen joka päivä kouluun”, ”olen matkustanut joskus lentokoneella”, ”minulla ei ole koskaan ollut puutetta ruoasta”. Lapset eivät saaneet vielä tässä vaiheessa paljastaa omaa rooliaan muille, vaan heidän tuli vain ottaa askelia eteenpäin, jos he kuvittelivat, että väittäjä saattaisi pitää paikkaansa oman roolihahmon kohdalla. Kun ohjaaja oli esittänyt kymmenkunta erilaista väitettä, peli loppui ja alettiin yhdessä pohtia, miltä tuntui askelten ottaminen tai se kun ei saanut ottaa askelia. Oppilaat saivat myös kertoa oman roolihahmonsa taustatiedot ja sen jälkeen jakaa tuntemuksiaan omasta etenemisestä pelin aikana. Harjoituksen jälkeen siirryttiin 3-4 hengen ryhmiin, jossa oppilaiden piti ryhmässä pohtia, mitä maailmassa tulisi tehdä, jotta lasten oikeudet toteutuisivat kaikkien lasten kohdalla. Ryhmillä oli noin viisi minuuttia aikaa pohtia mahdollisia ehdotuksia, jonka jälkeen käytiin jokaisen ryhmän ajatukset yhdessä läpi. Tämän jälkeen tunti loppui, ja sovimme, että palaamme haastattelujen järjestelyihin välitunnin jälkeen.

Gloaalikasvatustunnin päätyttyä tulin itse luokan eteen ja kysyin, ketkä olisivat halukkaita osallistumaan haastatteluun. Kiinnostavaa tässä oli se, että tunnin alussa kysyessäni samaa kysymystä, ainoastaan muutama viittasi haluavansa osallistua haastatteluun. Gloaalikasvatustunnin loputtua kummankin luokan kohdalla halukkaiden määrä oli joko kaksin- tai kolminkertaistunut. Ongelmaksi osoittautuivat lupalaput; osa oli unohtanut joko pyytää tai tuoda lapun takaisin kouluun, mutta halusivat silti osallistua. Opettajat neuvoivat minua kuitenkin ottamaan kaikki halukkaat mukaan haastatteluun, ja he lupasivat henkilökohtaisesti varmistaa, että jokainen haastatteluun osallistunut oppilas myös tuo lupalapun. Noin viikon sisällä haastattelusta, ennen kuin tein aineistolleni mitään, sain opettajilta kaikki tarvittavat lupalaput. Haastattelut suoritettiin erillisessä luokahuoneessa, johon pääsin



välitunnin ajaksi järjestelemään pulpetteja, paperia, kyniä ja nauhurin. Oppilaat saapuivat välitunnin jälkeen haastatteluun. Olin arvioinut opettajille jokaisen haastattelun kestävän n. 30-40 minuuttia, joten käytin aina noin yhden oppitunnin kutakin ryhmähaastattelua kohden.

Haastattelumenetelmänä toimi puolistrukturoitu ryhmähaastattelu ja tarkoituksena oli luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman rento ja mielipiteille avoin. Vaikka minulla oli valmiiksi suunniteltu kysymyspatteristo ja pyrin esittämään jokaisen kysymyksen jossain vaiheessa haastattelua, annoin oppilaiden puhua keskenään ja vaihtaa mielipiteitä valitsemastaan aiheestaan niin kauan kuin puhuttavaa riitti ennen kuin siirryin seuraavaan kysymykseen. Suurin osa haastattelukysymyksistä oli jätetty avoimiksi, jotta haastateltavilla lapsilla olisi mahdollisimman paljon mahdollisuuksia itse määritellä, mitkä asiat he kokivat globaaleiksi; näin pystyin mahdollistamaan lasten omasanaiset kuvaukset (Alasuutari 2005, 156). Rohkaisin myös lapsia puhumaan ja keskustelemaan keskenään mahdollisimman vapaasti, sen enempää puheenvuoroja pyytämättä.

Haastatteluteemojani olivat:

1. Globaalikasvatustunnin sisällöstä ja harjoitteista keskusteleminen
2. Globaali-käsitteen määrittely
3. Mitä eri globaaleita tapahtumia oppilaat osasivat itse määritellä
4. Kuvakollaasista keskusteleminen
5. Globaaleja tapahtumia koskevan tiedon saanti
6. Globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyys

Näiden teemojen kautta suunnittelin kysymyspatteristoni (katso liite 2.), johon valitsin tutkimuskysymyksiäni ajatellen sopivia haastattelukysymyksiä.

### **3.4 Tutkielman eettisyys ja oman asemani tarkastelu**

Tieteellisessä tutkimisessa tulee aina ottaa huomioon tutkimuksen eettinen toteutus ja tutkittavien kunnioitus. Erityisesti lasten kanssa tulee pohtia ja arvioida hyvin tarkasti tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä: voiko lapsen ja hänen tapaansa vastata ja reagoida vaikuttaa tutkimuksen aikana, saadaanko lapsen oma ääni kuuluviin

tuloksissa, haluaako lapsi itse osallistua vai päättääkö sen aina tutkija tai joku muu aikuinen? (Langström ym. 2010.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaan liittyvän keskustelun keskiöön on noussut lasten ja nuorten rooli sekä heidän toimijuutensa: lapsia on alettu tutkia ja kohdella entistä enemmän yhteiskunnan aktiivisina rakentajina ja tiedon tuottajina (mts. 14.):

Voimistuva trendi on painottaa pientenkin lasten roolia tiedontuotannossa ja ottaa heidät mukaan kanssatutkijoiksi (mts. 15).

Lapsia tutkittaessa, herää usein kysymys, kenen äänellä puhutaan, kun tutkimustuloksia tuodaan esille. Voivatko lapset olla ikinä täysin vapaaehtoisesti osallisina tutkimuksessa ja vaikuttavatko aikuiset, instituutio tai ylipäättään tutkimustilanne lapsen mielipiteiden ja käytöksen muodostumiseen? Lapset halutaan nähdä oman elämänsä toimijoina, jotka pystyvät itse vaikuttamaan elämäänsä ja elinympäristöönsä, mutta toisaalta heidät nähdään kuitenkin vielä usein ”haavoittuvassa” asemassa tutkimustilanteessa mahdollisen valta-asetelman muodostumisen takia. (mts. 15-16.) Aikuinen on aina vastuussa lapsesta niin kasvatuksen kuin myös huolehtimisen näkökulmasta, mikä taas luo automaattisesti valta-asetelman lapsen ja aikuisen välille. Tämä asetelma on läsnä myös haastattelutilanteessa; paitsi aikuisen eli tutkijan näkökulmasta, mutta myös lapsi tiedostaa usein tämän valta-aseman, mikä taas osaltaan voi vaikuttaa siihen, miten lapsi haastattelutilanteessa toimii. (Alasuutari 2005, 147-148.)

Lapsen tutkimiseen liittyy paljon seikkoja, joita ei ole määritelty tarkasti lakiin. Tämän takia on muodostunut paljon yleistyneitä käytäntöjä, joita tutkimuksessa on yleisesti noudatettu. Esimerkiksi usein lähdetään siitä, että 12 vuotta täyttäneet lapset voivat osallistua luottamukselliseen haastattelututkimukseen ilman vanhemman suostumusta. Ohjeistuksia kuitenkin löytyy paljon ja esimerkiksi Tilastokeskuksen ohjeistuksen mukaan lapsien tutkimisessa tärkeintä on lasta kohtaan osoitettu luottamuksellisuus ja tutkimuksen eettisten kriteereiden toteutuminen, kuten lapsen anonymiteetin säilyttäminen ja perusteellinen tutkimuksesta informoiminen ennen tutkimukseen osallistumista. Lapselle tulee myös antaa mahdollisuus perääntyä tai poistua haastattelusta niin halutessaan. (Nieminen 2010, 36-37.) Itse ”lapsi” tai ”lapsuus” määritellään Suomen laissa koskevan kaikkia alle 18-vuotiaita. Perustuslaki suojelee lasta ja takaa hänelle samat oikeudet kuin aikuisillekin ja lapsen asemaa yhteiskunnassa suojelee YK:n lasten oikeuksien sopimus (SopS 59-60/1991).

Suomen perusoikeusuudistuksessa on myös todettu, että Suomessa lapsi tunnustetaan yhteiskunnalliseksi toimijaksi, ei ainoastaan henkilöksi, joka on vasta kasvamassa toimijuuteen. (mts. 29.)

Alueella, jossa keräsin tutkielmani aineiston, tutkijan tarvitsee saada vain koulun rehtorilta lupa tutkimuksen toteuttamiseen, jos hän tutkii ainoastaan saman koulun oppilaita. Saamani lupa mahdollisti havainnoinnin tekemisen luokassa sekä halukkaiden oppilaiden haastatteluun osallistumisen. Varmuuden vuoksi kaikkien haastatteluihin osallistuvien tuli toimittaa minulle lupalappu, jossa oli vanhempien allekirjoitus varmistuksena luvasta osallistua haastatteluun. Lupalapusta käy ilmi, kuka haastattelun teki, mihin tarkoitukseen haastatteluja tehdään, lupaus anonymiteetin salassapidosta sekä selvennys, miten tulen kerättyä aineistoa käyttämään. Koulusta keräämäni aineisto on ollut aineiston keruusta lähtien tietokoneellani, johon ainoastaan minä pääsen salasanalla avuksi.

Vaikka vain halukkaat oppilaat osallistuivat haastatteluun ja minulla oli vanhempien kirjallinen suostumus haastatteluihin ja aineiston käyttöön, halusin silti varmistaa, että oppilaat ymmärsivät mahdollisimman tarkasti, mihin heitä pyydettiin osallistumaan. Tämän takia heille oltiin kerrottu opettajan toimesta hyvissä ajoin globaalikasvatustunnista ja haastatteluun osallistumisen mahdollisuudesta. Ennen globaalikasvatustuntia kerroin oppilaille kuka olen ja miksi osallistun tunnille sekä jokaisen haastattelun alussa selitin vielä kertaalleen haastattelun tarkoituksen. Tämän lisäksi haastattelun loputtua pyysin vielä kaikilta halukkailta heidän yhteystietonsa, jotta he voisivat halutessaan myös perehtyä osallistumansa tutkimuksen tuloksiin. Koska minulla ei ollut varmuutta siitä, kuinka hyvin lapset ymmärsivät haastatteluni aiheen ja tavoitteen, koin myös eettiseksi velvollisuudekseni selittää parhaan kykyni mukaan, useaan otteeseen ja mahdollisimman selvästi aineistonkeruuni tarkoituksen. Selvensin myös lapsille useaan otteeseen, että heidän tietojansa ei tulla levittämään ulkopuolisille ja että heidän anonymiteettinsä tullaan säilyttämään.

Tutkielmassani on myös tärkeää, että huomioin oman roolini ja vaikutukseni aineiston muodostumiseen ja sen tulkintaan. Lapsi on aina haastattelutilanteessa ikään kuin ”kolmiosuhteessa”: haastattelutilanteessa vaikuttavat lapsi itse, tutkija sekä usein myös jokin ulkopuolinen auktoriteetti, kuten lapsen vanhemmat tai opettaja (Alasuutari 2005, 147). Tutkija ei voi koskaan täysin irrottautua omista näkemyksistään tai ajattelutavoistaan, joten ne vaikuttavat väistämättömästi myös

tutkimustilanteeseen (mts. 149). Minulla oli ennakko-oletuksena, että lapset eivät välttämättä ymmärrä kaikkia haastattelussa käyttämiäni termejä tai kysymyksiä. Tästä syystä jouduin selittämään lapsille omasta näkökulmastani termien kuten kansainvälisyys, globaali tai globalisaatio merkityksiä ja näin vaikutin varmasti osaltani myös lasten näkemyksiin aiheesta ja sitä kautta myös aineiston muodostumiseen. Toisaalta, selitettyäni oman versioni globaali- tai kansainvälisyyskäsitteestä, lapset saivat itse vapaasti soveltaa ja käyttää käsitettä haastattelutilanteessa. Näin ollen lasten omalle äänelle ja kielelle jäi myös tilaa, mikä on tutkimuksessa oleellista, jotta on mahdollista tavoittaa lasten tapa jäsentää maailmaa ja merkityksiä (mts. 154.) Lasten haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa keskustelun sisällön muovautumiseen vaikuttaa sekä haastateltava että haastattelija ja tämän näkökulman pyrin pitämään mielessäni niin haastattelussa kuin myös aineiston analyysissä:

Ei voida olettaa, että tutkimus voisi tuoda esiin ja kuulla lapsen äänen sellaisenaan. Sen sijaa tutkimustilanne ja haastattelija muovaavat lapsen ääntä, ja haastattelun esiin tuomat kokemukset ovat haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. (mts. 162.)

Olen tässä luvussa esitellyt mahdollisimman monipuolisesti aineistoani; kuvaillen aineistoni valintaa, mitkä asiat vaikuttivat sen muotoutumiseen ja mitkä asiat minun tuli ottaa huomioon käytännön järjestelyissä. Olen esitellyt tutkielmani tutkimusmenetelmät; globaalikasvatustunnin havainnointi ja ryhmähaastattelu sekä tulen analysoimaan tutkielmani aineistoa lasten kollektiivisesti tuotettuna omana kulttuurituotteena. Tämän jälkeen kävin vielä läpi aineistonkeruuni vaihe vaiheelta. Esittelin myös havainnoimani globaalikasvatustunnin rakenteen, joka loi niin lapsille kuin myös itselleni tietynlaisen kehyksen tai johdannon varsinaisille ryhmähaastatteluille. Uskon, että tunti vaikutti lasten haluun osallistua haastatteluun, koska halukkaiden määrä lähes kolminkertaistui globaalikasvatustunnin jälkeen. Lopuksi pohdin vielä lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja tarkastelin omaa rooliani ja sen vaikutuksia aineiston muodostumisessa. Seuraavassa luvussa perehdyn tarkemmin itse aineistoon ja sen analyysiin.

## 4 Analyysi

Tässä analyysiluvussa esittelen ensin havainnointitunneista tekemiäni havaintoja ja arvioin niiden vaikutusta lasten ajatuksiin globaaleista tapahtumista sekä sitä kehystä, jonka globaalikasvatustunti loi ryhmähaastatteluille ja analyysille. Tämän jälkeen analysoin ja esittelen tarkemmin kuusi ryhmähaastattelua. Käytän analyysissäni kvalitatiivisen aineiston perinteistä sisällönanalyysiä.

Analysoin haastateltaviani *kulttuurisubjekteina*, joiden tuottama aineisto edustaa lasten omaa pienoiskulttuuria: he toimivat ikään kuin oman pienoiskulttuurinsa edustajina. Esimerkinomaisesti esittelen yksittäisiä kommentteja. Analyysissäni lapset muodostavat oman kollektiivisubjektinsa, jonka tapa ajatella ja käsitellä tietoa muodostaa oman, kollektiivisesti tuotetun kulttuurituotteen. (Sulkunen 1990: 268.) Analysoin oppilaiden tuottamaa puhetta ja tekstiä kulttuurisemioottisesti, eli analysoin heidän vastauksia ja ajatuksia aiheesta kulttuurituotteena, joka edustaa heidän ikäisten lasten yleistä käsitystä globaaleista tapahtumista ja niiden merkityksellisyydestä omassa elämässä. Näin ollen asetelman ja teoriani puolesta metodologia kuuluu tulkitsevan kulttuuritutkimuksen perinteeseen. (Koivusalo-Kuusivaara 2007: 90-91.) Jotta olisi mahdollista haastattelun avulla ymmärtää niitä tapoja, joilla lapsi jäsentää maailmaa ympärillään ja luo merkityksellisyyttä kokemalleen, tulee itse haastattelu aina tehdä ”lapsen kielellä”. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsen tulee saada valita se puhetapa, jonka sisällä haastattelua tehdään ja tutkijan tulee antaa lapsen valitsemalla puhetavalle mahdollisimman paljon tilaa. Näin tutkija asettuu ikään kuin lapsen tasolle sovittamalla omaa puhettaan lapsen puheeseen, joka taas mahdollistaa paremmin lapsen ymmärtämisen. (Alasuutari 2005: 154.)

Analyysini pääpaino on ryhmähaastatteluiden analyysissä kahdesta syystä. Ensinnäkin analyysin painotukseen vaikuttaa tasapaino aineistoni ja pro gradu -opintonäytteen laajuuden välillä. Toinen syy on ryhmähaastatteluista syntyneen aineiston rikkaampi luonne: haastatteluista syntyneen aineiston avulla oli helpompi analysoida lasten vastauksia kulttuurituotteena, joka taas osaltaan vastaa paremmin tutkielmani tutkimuskysymyksiin. Yhtäältä globaalikasvatustunnin havainnoinnin tarkoitus on saada ensivaikutelma lasten suhtautumisesta globaaleihin käsitteisiin ja tapahtumiin ja toisaalta jo alustavasti avata haastattelun teemoja ja kysymyksiä niin

minulle tutkijan roolissa kuin myös oppilaille haastateltavien roolissa. Havaintojen ja haastatteluiden avulla käsittelen tutkimuskysymyksiäni:

Millaista on lapsen globaalitietoisuus: millaisista globaaleista tapahtumista hänellä on tietoa, miten hän ymmärtää ne?

Mitkä asiat vaikuttavat lapsen globaalitietoisuuden muodostumiseen?

Kuinka merkityksellisinä lapset pitävät oman arkielämän ulkopuolella olevia globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa?

Analyysissäni olen teemoittain nimennyt nämä kolme kysymystä seuraavasti: globaali, tiedon saanti ja tiedon merkityksellisyys. Näiden kolmen teeman avulla vastaan tutkimuskysymyksiini. Itse haastattelukysymykset olen jakanut kuuteen eri osaan, jotka olen haastattelussani operationalisoinut kolmen teeman alle seuraavasti: haastattelurungon neljä ensimmäistä osaa on ensimmäisen globaali-käsitteen muodostuksen alla ja kaksi viimeistä osaa jakautuvat tiedon saanti ja merkityksellisyys -teeman alle.

Haastattelukysymykset	Teema
Plan -tunnista keskusteleminen	Teema 1: Globaali-käsitteen määrittely
Globaali-käsitteen määrittely	
Kuvakollaasista keskusteleminen	
Globaalit tapahtumat	
Globaaleja tapahtumia koskevan tiedon saanti	Teema 2: Tiedon saanti
Globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyys	Teema 3: Tiedon merkityksellisyys

Käyn tässä luvussa ensin läpi globaalikasvatustunnin havainnointia ja siitä nousseita huomioita. Globaalikasvatustunti luo pohjan haastatteluille ja johdattelee samalla lapsia globaaleihin teemoihin ja niistä keskustelemiseen. Globaalikasvatustunti rakentaa näin osaltaan myös globaali-käsitteen ymmärtämistä ja sitä puhetapaa, jonka sisällä keskustelemme haastatteluissa tutkielmani aiheesta. Toisin sanoen globaalikasvatustunnin havainnointi on myös osa analyysini ensimmäistä teemaa. Tämän jälkeen analysoin ryhmähaastatteluita kolmen teeman kautta. Jatkan ensimmäisen teeman läpikäymistä haastatellessani lapsia globaalikasvatustunnin ja globaali-käsitteen merkityksestä ja ymmärrettävyydestä. Jotta globaali-käsitteen käyttö olisi mahdollisimman selkeää oppilaille ryhmähaastattelussa, olin myös kerännyt kuvia eri aikakausilehdistä ja muodostanut kuvakollaasin, joista oppilaat saivat valita kuvan, joka heidän mielestään parhaiten kuvaa globaalia tapahtumaa. Näin pystyimme keskustelemaan lisää globaaleista tapahtumista, mutta tällä kertaa lapset saivat itse selittää ja määritellä kuvan globaalin merkityksen omasta näkökulmastaan. Tämän jälkeen jatkan analyysiäni tiedon saanti -teeman kautta. Viimeiseksi analysoin aineistoani kolmannen teeman, eli globaalien tapahtumien ja tiedon merkityksellisyyden kautta. Lopuksi käyn vielä yhteenvedossa läpi analyysini tärkeimmät löydökset ja huomiot tutkimuskysymyksiäni silmällä pitäen.

#### **4.1 Havainnointituntien analyysi ja haastattelukehityksen synty**

Havainnoidut tunnit vastasivat toisiaan rakenteeltaan ja oppilaiden osallistumisinnokkuudeltaan. Oppilaat olivat rauhallisia ja tarkkaavaisia tuntien alussa ja huomattavasti varovaisempia kuin myöhemmin tunnilla harjoitusten aikana. Globaalikasvattajan (jäljempänä ohjaaja) kysyessä tietävätkö oppilaat mikä on Plan tai mitä lasten oikeudet ovat, nousi vain muutama käsi. Kun oppilaat pyydettiin yhdistelemään lasten oikeuksia kävellen luokassa, alkoi ymmärrettävästi kova häly, kun lapset saivat vapaasti liikkua luokassa ja keskustella samalla lasten oikeuksista. Kun harjoitteen jälkeen kysyttiin, miksi lasten oikeudet ovat tärkeitä, osallistuivat oppilaat ohjaajan kannustamana jo enemmän ja oppilaat olivat oman havainnointini mukaan enemmän innoissaan vastaamaan kuin tunnin alkaessa. Ohjaajan kysyessä miksi esimerkiksi nimen ja henkilöllisyyden omistaminen on tärkeää, käytiin seuraava keskustelu:

O = ohjaaja  
 T = tyttö  
 P = poika

T: No ois se vähän outoo jos kaikkien nimi ois vaan joku ihminen–

**O: Joo jos kaikkien nimi ois vaan ihminen –**

T: Ni sit ei ois omaa nimee

**O: Joo-o , ois outoo jos ei ois omaa nimee**

P: No ois sen nyt aika outoo jos sul ei voitais keksii mitään  
 lempinimee-

Edellä olevassa esimerkissä oppilaat pohtivat nimen omistamisen tärkeyttä. He lähestyvät aihetta lähinnä pohtien nimen puuttumisen ”outoutta”, jota ohjaaja myötäilee. Myöntämällä että ilman nimeä oleminen olisi outoa, ohjaaja myötäilee oppilaita ja ennen kaikkea ottaa heidän kielensä huomioon. Käyttämällä samoja sanoja kuin oppilaat ohjaaja asettuu heidän maailmansa ja antaa oppilaiden myös määritellä keskustelun suuntaa. (Alasuutari 2005, 162.)

**O: Vois vähän miettiä et mitä jos jotain näist oikeuksista ei olis, et mitä se tarkoittaa vaiks et on oikeus leikkiin ja vapaa-aikaan – miks se on teidän mielestä tärkeä oikeus – onks mitään ideoita? - tauko – joo?**

P: Koska muuten ei ois mitään muuta elämää ku koulunkäynti

**O: Joo ei ois mitään muuta elämää ku koulunkäynti – tauko – joo sano vaan**

T: Jos ei ois se ois varmaan aika raskasta

**O: Joo se olis raskasta**

P: Se ei ois varmaan laillista et toimis sillee mut tota, mut sit meil – meil ei ois oikeutta mennä täältä koulusta pois -

**O: Nii**

P: Niin ku koulunpäivän jälkeen

**O: Nii ku ei oo vapaa-aikaa**

Tässä toisessa esimerkissä keskustelu toisti samaa kaavaa kuin aikaisemmassakin esimerkissä. Ohjaaja kysyi kysymyksen, johon muutama oppilas tarttui ja ohjaaja myötäili heidän vastauksia. Oppilaat selkeästi pohtivat lasten oikeuksien vaikutusta omaan elämäänsä, mutta ajatukset pyörivät lähinnä oman arkielämän ympärillä:



”meil ei ois oikeutta mennä täältä koulusta pois” sen sijaan että he olisivat pohtineet syitä mahdollisen vapaa-ajan puutteelle.

Ehdottomasti eniten keskustelua ja innostusta herätti kuitenkin seuraava osallistava tehtävä, jossa oppilaiden tuli asettua toisen rooliin ja nähdä kuinka pitkälle he pääsevät etenemään leikissä. Harjoitus herätti kummassakin luokassa erittäin paljon innostumista, joka näkyi monessa asiassa. Ohjaajan saatua kaikille lapsille roolit jaetuksi ja oppilaat seisomaan samalle riville, jotta harjoitus voisi alkaa, oppilaat selvästi keskittyivät tehtävänantoon. Kaikkien piti seistä samassa rivissä, samaistua annettuun rooliin, kuunnella väittämiä (”saatko käydä koulussa”, ”onko sinulla turvallinen olo”) ja ottaa aina askel eteenpäin, jos väite piti paikkaansa oman roolin kohdalla. Ensimmäisessä luokassa oppilaat reagoivat väittämiin aina supisten, kun taas toisessa luokassa oli erittäin hiljaista ja oppilaat kuuntelivat ohjaajaa herkeämättä. Kun kaikki väittämät oli saatu sanotuksi, heräsi oppilaiden keskuudessa paljon keskustelua jokaisen omasta roolista. Ohjaaja sai kuitenkin oppilaiden huomion hyvin kiinnitetyksi, kun hän pyysi oppilaita kertomaan koko luokalle omasta roolistaan. Tässä vaiheessa kummassakin luokassa lähes jokainen oppilas viittasi ja halusi kertoa omasta roolistaan ja etenemisestä pelissä. Roolit herättivät myös jonkin verran naurua oppilaiden keskuudessa, varsinkin jos niihin liittyi jotain oppilaiden kokemuspiiristä todennäköisesti poikkeavaa, kuten päihteitä tai lapsityövoimaa.

Seuraavassa esimerkissä pojan rooli oli islamilainen tyttö, ja ohjaaja kysyi häneltä miltä rooli tuntui:

P: Olet islami-uskoinen tyttö, asut vanhempiesi kanssa –

**O: Mitä sä aattelit, et missä maassa sä ehkä asuisit**

P: Jossai tyylii Irakissa tai Syyriassa tai jossain lähi-idässä

**O: Joo-o lähi-idässä. miltä tuntu ku sä jäit sinne? Otit sä jonku verran askelia**

P: Nii et se vaan asuu sen vanhempien kanssa, ja sit ku se menee ulos ni sit se, sit se...

Oppilailla oli suuri halu päästä jakamaan oma roolinsa, mutta kysyttäessä, miltä askelten ottaminen tai taakse jääminen tuntui, oli heillä vaikeampaa tulkita tunteitaan. Osa halusi kertoa kuitenkin myös tuntemuksistaan:

P: Olet 9-vuotias afrikkalaispoika, asut slummissa vanhempiesi kanssa

**O: Otiks sä paljon askelia? – et? Joooo, miltäs se tuntu?**

T: No sika paljon erilaisemmalta ku oma elämä

**O: Joo-o, tuntuks susta et sul ei vaiks toteutunu kaikki oikeudet?**

T: Ei todellakaan, ei läheskään kaikki

**O: Muistaks sä esimerkiksi mitä oikeuksii ei toteutunu?**

T: Ei välttämättä ruoka, ei juoma tarpeeks

Oppilaiden oli helpompi tuoda esille heidän roolihahmoltaan puuttuvia asioita kuin omia tunteita aiheesta. Toisaalta jotkut oppilaat innostuivat pohtimaan leikin aikana esille tullutta epätasa-arvoa tarkemminkin:

P: Se on mun mielestä niin ku tosi epäreiluu, koska ku kyl niin ku maahanmuuttajii pitäis kunnioittaa ja sillee ei se et sä synnyt köyhään per – se ei niin ku tarkota, se ei niin ku tarkota ettet sä vois menestyy elämässä **O: Joo-o hyvä – onks muita ajatuksia – joo-o**

P: Vähän niin ku Trump ajattelee, et jos sä joskus - jos sun perhe on huono ni – niin ku, jos sun perhe on huono ni sun elämäki tulee olee huono.

Ohjaaja selkeästi ohjasi keskustelua siihen suuntaan, että oppilaiden tulee pohtia miltä muista tuntuu ja vetosi oppilaita pohtimaan esimerkiksi kaikkia ”vauvoja samanarvoisina”. Oppilaiden tuodessa esille Donald Trumpin tai maahanmuuttajat, vaikutti siltä, että heillä on jonkinlainen mielikuva maahanmuuttajien kurjista oloista tai että Yhdysvaltain presidentillä Donald Trumpilla on jonkinlainen ennakkokäsitys huonompien olojen vaikutuksesta ihmisten elämään. Osa oppilaista kertoi myös askelien ottamisen tuntuvaan epäreilulta tai surulliselta, kun kaikki eivät päässeet ”etenemään” roolileikissä yhtä paljon. Yhteenvetona oppilaat tuntuivat olevan hyvin innostuneita harjoituksesta päätellen puhetasosta ja viittaamisesta, ja moni olisi halunnut vielä päästä ääneen kertomaan oman roolinsa tarinana, kun ohjaaja pyysi oppilaita jakautumaan ryhmiin seuraavaa tehtävää varten.

Viimeisin harjoitus oli selkeästi – ja ymmärrettävästi – haastava oppilaille. Oppilaiden piti ryhmissä pohtia mitä valtioiden tai ihmisen tulisi tehdä, jotta lasten oikeudet toteutuisivat jokaisen kohdalla. Ensinnäkin aikaa oli kovin vähän, noin viisi minuuttia, ja edellisen harjoituksen roolit puhututtivat oppilaita vielä kovasti. Osalla

ryhmistä ei ollut riittänyt aika tehtävänannon suorittamiseen, mutta osalla ryhmistä oli kuitenkin joitakin ajatuksia tehtävänantoon liittyen:

#### Ryhmä 1

P: Noo kukaan yksittäinen henkilö ei voi tehdä muuta ku lahjottaa sitä rahaa – et meidän täytyy antaa niihin kehitysmailhin enemmän rahaa jotta ne voi rakentaa kouluja ja terveydenhuoltoo mut sit kans pitäis alkaa vartioimaan sitä rakentamista, ettei kukaan saa joutua pakkotyöhön

#### Ryhmä 3

P1: No me tultiin siihen tulokseen, et sitä ei voi saavuttaa, et kaikil on ne oikeudet

P2: Ainakaan tällä hetkellä

**O: Ei voi saavuttaa? No onks jotain mitä vois ees tällä hetkel –**

P1: No vois karsii niit ja antaa sit suuren osan ihmisil

**O: Eli pitäis olla vähemmän oikeuksia ja sit keskittyy niihin muutamiin**

P1: Joo

Kaikille ryhmille, joilla oli jotain sanomista, tuntui olevan selkeää, että jotain pitäisi tehdä ja näiden ”tekijöiden” tulisi olla joko rikkaimmat maat tai sitten aikuiset. Oppilaat mainitsivat koulutuksen, henkilöllisyyden takaamisen ja terveydenhuollon tärkeyden, *mutta kuka nämä muutokset tekisi tai miten*, jäi epämääräiseksi. Viimeinen harjoitus oli hyvin haastava – usein aikuisetkin ovat tietämättömiä tämän tyyppisten kysymysten ääressä – ja aikaa oli vähän, kun harjoituksia oli niin monta yhdessä tunnissa. Lisäksi oppilaiden innostuessa harjoituksesta vei asioiden yhdessä läpikäyminen paljon aikaa.

Kaiken kaikkiaan globaalikasvatustunnit herättivät oppilaissa kiinnostusta, mikä näkyi heidän tunnin mittaan kasvavassa aktiivisuudessaan ja halussa saada oma ääni kuuluviin. Ehdottomasti eniten innostumista ja osallistumista tunnin kulkuun herätti roolileikki, jossa oppilaiden tuli pohtia toisen ihmisen elämäntilannetta ja yrittää asettua roolinsa asemaan. Samaistuminen ja erilaisten elinolojen pohtiminen oli selkeästi helpompaa, kun oppilaille oli jonkinlainen rooli, johon he yrittivät

samaistua ja pohtia kuinka roolihahmon elämä muodostuu väittämien valossa. Tämän tyyppinen innostuminen ja toisen rooliin asettuminen, sopii ennen kaikkea Hanveyn globaali-tietoisuuden ulottuvuuksiin: monikulttuurisessa tietoisuuden ulottuvuudessa lapsi ymmärtää, että maailmassa on erilaisia kulttuureita ja että hänellä on kyky asettua toisen asemaan, kun häntä ohjataan näin tekemään (Burnouf 2004, 3).

Uskon, että globaalikasvatustunti aktivoi oppilaita pohtimaan erilaisissa oloissa asuvien lasten elinoloja sekä mahdollisesti myös syitä epätasa-arvolle maailmassa. Uskon tuntien vaikuttaneen haastatteluihin kahdella tavalla. Ensinnäkin varsinaisissa haastatteluissa globaaleista tapahtumista keskusteleminen oli helpompaa, kun oppilaat olivat jo keskustelleet samaan aihepiiriin liittyvistä asioista globaalikasvatustunnin ohjaajan opastuksella. Toiseksi oppilaiden halukkuus osallistua haastatteluihin lisääntyi alustavan tunnin ansiosta. Ennen globaalikasvatustuntia kummassakin luokassa oli neljästä viiteen haastatteluihin halukasta oppilasta. Kun globaalikasvatustunnin jälkeen pyydettiin halukkaita oppilaita viittaamaan uudelleen, oli määrä kummassakin luokassa lähes kolminkertainen.

## 4.2 Teema 1: Globaali-käsitteen hahmottaminen

Aloitin haastattelun esittelemällä itseni uudestaan, jonka jälkeen kerroin mistä tulen ja miksi olen koululla tekemässä tämän tyyppisiä haastatteluja. Tämän jälkeen siirrymme keskustelemaan globaalikasvatustunnista kysyen mieleen jääneistä asioista, seikoista, joista he olisivat kaivanneet lisätietoa, tai mikäli jotkin asiat olivat oppilaille entuudestaan tuttuja. Globaalikasvatustunti toimi myös johdantona globaaleista tapahtumista keskustelemiseen, kun lasten tuli pohtia globaaleja lasten oikeuksia ja muualla asuvien elinoloja.

Haastattelussa minulla oli paperilla kirjattuna haastattelurunko, mutta kysyin kysymyksiä vaihtelevassa järjestyksessä, aina hieman keskustelun kulusta riippuen. Avoimilla kysymyksillä ja pyrkiessäni luomaan mahdollisimman ”rennon” keskustelutilanteen yritin mahdollistaa myös lasten oman äänen ja kielen esille tuloa. Painotin jokaiselle ryhmälle haastattelutilanteen olevan yhdessä keskustelemista, ja

jokainen sai osallistua keskusteluun haluamallaan tavalla. Haastattelun aikana ei tarvinnut viitata ja kaikkea sai kysyä, kommentoida tai arvioida.

Lapsen haastattelu luo aina tietynlaisen valta-asetelman, jolloin tutkija on ikänsä ja asemansa takia eri asemassa kuin lapsi. Tämän tyyppisissä kvalitatiivissa haastattelutilanteissa on kuitenkin vuorovaikutuksella suuri merkitys. Haastattelijan tulee tunnistaa lapsen kieli ja tehdä sille riittävästi tilaa haastattelussa, koska näin haastattelijä voi päästä mahdollisimman lähelle lapsen tapaa ymmärtää ja jäsentää maailmaa. (Alasuutari 2005, 154.) Lähtiessäni suunnittelemaan haastattelun rakennetta olin varautunut siihen, että haastateltavien iästä johtuen oppilaat eivät välittömästi ymmärtäisi mitä globaali käsitteenä tarkoittaa tai millainen tapahtuma voidaan määritellä globaaliksi. Tämän takia meidän piti yhdessä määritellä globaali-käsitteen merkitys. Halusin antaa oppilaille itselleen mahdollisuuden määritellä mitä ”globaali” tarkoittaa ja niin ikään luoda yhteisesti luodun puhettavan tai käsitteen, joka auttaisi heitä haastattelun aikana ottamaan osaa keskusteluun. Oppilaat kertoivat ensin mitä heille tuli käsitteistä mieleen, ja painotin käsitteiden olevan hyvin monipuolisia ja moniselitteisiä.

Varmistan analyysissä oppilaiden anonymiteetin kuvaamalla heidän puheenvuoroaan aina joko symbolein ”P” (poika) tai ”T” (tyttö). ”R” tarkoittaa että puheenvuorossa on puhunut moni samaan aikaan. Vaikka en vertaile ryhmien vastauksia keskenään, olen merkinnyt ryhmät numeroilla, jotta aineistosta tulee esille, että olen analysoinut ryhmiä monipuolisesti. Itseäni merkkään H -kirjaimella (haastattelijä).

Lähestyin globaali-käsitteen merkitystä kysymällä ensin oppilailta, tietävätkö he mitä käsite ”kansainvälinen” tarkoittaa. Haastatteluissa nousi esille selitykset kuten ”maailmanlaajuinen”, ”koko maapalloon ulottuva” tai ”joka puolella oleva”. Ote yhden ryhmän vastauksista:

Ryhmä 4

P: Et se on tosi iso porukka lähtenyt mukaan siihe, et se ei oo vaan parikymmentä ihmistä, vaan puhutaan tuhansista ihmisistä

**H: Ja onks nää ihmiset, öö, onks ne kaikki samassa paikassa?**

P: No ei niiden tarvii olla

Myös kielet ja maiden erilaisuus mainittiin ja oppilaat osasivat myös antaa konkreettisia esimerkkejä:

### Ryhmä 1

P3: No siihen on varmaan paljon tarkempiakin käsitteitä, mut kansainvälinen on vähän niin ku sellanen et se koskee kaikkii, on niin ku mikä tahansa kieli tai mikä tahansa erilaisuus

Usein kansainvälisyys-käsite hahmotettiin siten, ettei minun tarvinnut sitä tarkemmin avata. Osalle ryhmistä selitin kansainvälisen tarkoittavan kansojen tai valtioiden välistä yhteistyötä. Kun olimme selvittäneet yhdessä kansainvälisyys-käsitteen merkityksen, siirryimme keskustelemaan globaali-käsitteen merkityksestä. Globaaliuden käsite oli huomattavasti hankalampi hahmottaa oppilaille kuin kansainvälisyys. Kaikki ryhmät olivat kuitenkin kuulleet käsitteen ainakin joskus, ja yhtä ryhmää lukuun ottamatta, kaikki ryhmät yrittivät jotenkin selittää tai arvata globaalin merkitystä. Kysyttäessä globaali-käsitteen merkitystä, toistuivat usein sanat kuten ”maailmanlaajuinen”, ”maapallo”, ”maailmanlaajuinen” tai ”ympäri maailmaa”. Koska globaalin käsite tuotti hämmennystä kuudesluokkalaisissa, olin varautunut itse antamaan heille yhden määritelmän. Painotin globaali-käsitteen moniulotteisuutta ja sitä, että sanan voi selittää monella eri tavalla ja oma selitykseni on vain yksi muiden joukossa. Selityksessäni painotin lähinnä globaalin tapahtuman olevan sellainen, joka voi tapahtua yhdessä paikassa, mutta itse tapahtuma saattoi vaikuttaa hyvinkin laajalle tapahtumapaikan ulkopuolella. Tässä yksi ote selityksestäni:

**H:** Tota, sanakirjassahan lukee et se ois just maailmanlaajuinen, ja koko maapalloo koskeva – mut sit jos mietitään et on vaiks globaali tapahtuma – ni tää on siis yks tapa selittää tätä – mut voidaan sanoo et se vaiks tapahtuis yhdessä paikkaa, vaiks tässä näin, yhdessä paikassa (piirrän pisteen paperiin), mutta koska se on globaali tapahtuma ni se voi vaikuttaa moneen eri paikkaan, ni sillo se voi tapahtua yhdessä paikassa, mut ne on – paljon kauskantoisempii ne vaikutukset. Tuleeks teil mieleen yhtän tälläst? Mikä vois olla globaali tapahtuma?

Halusin myös tietää, kuinka hyvin lapset todella ymmärsivät tai osasivat soveltaa käsitettä, koska oma selitykseni globaalin merkityksestä antoi vain erään näkökulman globaali-käsitteen ymmärtämiseen ja mahdollisesti rajasi oppilaiden

tapaa käsitellä ja hahmottaa sitä. Kysyin, tuliko heille mieleen mitään globaaleja tapahtumia viime lukuvuoden ajalta ja jokainen ryhmä mainitsi ensimmäisenä Donald Trumpin tai ”Amerikan vaalit”. Myös urheilutapahtumat, sodat, terrorismi ja ilmastonmuutos mainittiin lähes jokaisessa ryhmässä:

#### Ryhmä 2

**H: Tuleeks teil mieleen joku globaali tapahtuma – mikä vois olla sellanen?**

T: Ku Trump valittiin

**H: No Trump on erittäin hyvä esimerkki, osaaks sä sanoo miks just se on globaali tapahtuma?**

T: Ku ei se vaikuta vaan siihen usaan, vaan se vaikuttaa ihan koko maailmaan mitä se tekee

Oppilaat ymmärsivät globaaliuden siinä mielessä oikein, että he osasivat antaa esimerkkejä tämän päivän tapahtumista, jotka tapahtuvat yhdessä paikassa, mutta vaikuttavat moneen muuhun. Tämä tyyppinen ajattelu sopii jälleen Burnoufin globaalin tietoisuuden ulottuvuuksiin: maailman tila -tietoisuudessa lapsi ymmärtää, että maailmassa on erilaisia tapahtumia, jotka vaikuttavat moneen eri paikkaan (Burnouf 2004: 3).

Lapset esittivät tapahtumia, jotka olivat olleet esillä uutisissa juuri vuosina 2016–2017, ja he osasivat myös näin ollen ajatella tapahtumia globaaleina, koska tapahtumat herättivät tunteita myös Suomessa:

#### Ryhmä 5

**H: No tuleeks teil mieleen mikä vois olla esimerkiks globaali tapahtuma?**

P: No se ku yhdysvaltain presidentti valittiin

T1: Mul tuli haha toi sama

**H: Nonih, mut se on tosi hyvä esimerkki – tuleeks jotain muuta mieleen?**

-tauko-

**H: Jo-o, kaikki käy, tuleeks vaiks uutisista mieleen joku globaali tapahtuma?**

P: Eei mul tuu

T2: No ku vaiks Ranskas oli se terroristi-homma ni sit Suomessaki alettiin pelkäämään sitä

Käsitteiden selittämisen lisäksi olin kerännyt kevään 2017 aikana julkaistuista aikakaus-, hyväntekeväisyysjärjestö- ja uutislehdistä 17 erilaista kuvaa, joista halusin keskustella oppilaiden kanssa. Olin valinnut kuvat siten, että osa kuvista saattaisi selkeämmin liittyä oppilaiden silmissä globaaleihin teemoihin, ja osa oli ehkä – ainakin omasta mielestäni – enemmän arkisia ja ehkä helpommin suomalaiseseen arkeen liittyviä kuvia.



KUVA 1. (Katso liite 3.)

Jokainen oppilas sai vuorollaan valita kuvan ja selittää, miksi juuri kyseinen kuva oli heidän mielestään globaali tapahtuma. Tämän jälkeen muut ryhmän jäsenet saivat kommentoida kuvaa ja sanoa, jos heillä oli mielessä jotain kuvan tapahtumiin liittyvää tai kysyttävää. Haastateltavia oli yhteensä 21 ja jokainen sai valita kaksi kuvaa, eli teimme kaksi kierrosta per ryhmä. Yhteensä kuvat tuli valituksi 42 kertaa. Kuvista kaikkein suosituimmat ja ensimmäisellä kierroksella valituksi tulleet olivat sisällöltään: jalkapallo (valittiin kuusi kertaa), jäävuori (valittiin viisi kertaa), sää



(valittiin viisi kertaa) sekä Donald Trump ja Vladimir Putin (valittiin neljä kertaa). Muut kuvat tulivat valituksi vasta toisella kierroksella tai ne valittiin vähemmän kuin neljä kertaa. Suosituimmat kuvat olivat siis usein samoja tapahtumia, joita oppilaat olivat maininneet jo ennen kuvien valitsemista, kun pyysin heitä miettimään lähiaikoina tapahtuneita globaaleja tapahtumia. Oli kiinnostavaa huomata kuinka tarkasti ja myös yksityiskohtaisia selityksiä lapset antoivat globaaleille tapahtumille. Osa oppilaista osasi selittää hyvinkin yksityiskohtaisesti miksi kuvassa oleva tapahtuma vaikuttaa kauaskantoisesti eri puolille maailmaa.

#### Ryhmä 1

T1: Täs on varmaan joku suomalainen metsä, niitähän niin ku, esim täs on jotain puita mitä ei oo jossai muualla – ja siit tehdään kaikkii, esim jotain pöytiä niin ku ympäri maailmaa

**H: Kyllä, mitä sit lähetettäis muualle maailmaa, kyllä kyllä**

T1: Mut sit taas ei saa käyttää liikaa, koska sit niit ei oo enää – metsist tulee happea

Edellä oleva esimerkki kuvastaa hyvin ”globaalien dynamiikkojen tietoisuutta,” eli tietoisuuden eri asteita koskien globaaleja tapahtumia. (Burnouf, 2004, 3).

#### Ryhmä 6

**H: Mmm, joo hyvä– minkäs sä otit?**

P3: No mäin tääl tosi tärkeitä ainakin kolme, mut sit nopeesti ajateltuna mä otin sodan, tälläsen sotakuva – koska nyt, sillo ku oli toinen maailmansota, ni siin on siis monta maata jotka on lähellä toisiaan yleisesti, ni ne voi lyöttäytyy yhteen jotain vastaan – ja vaikka joku maa ei ois ollukkaan sodassa, mun muistaakseni vaikka ruotsi

**H: Mmm-m**

P3: Mut silti ne niin ku tuki kuitenkin Suomea ja muita maita jotka oli siinä sodassa. Et siihen niin ku osallistu kaikki –paitsi jos se maa ei just sillo päättäny, mut siihen on tosi monta maata on siin sodas mukana vaik muutama siin soti esimerkiks

P1: Nii toi et se silti koskettaa kaikkia maita – et kaikki laittaa niin ku – jotain peliin

Ottaen huomioon kuinka epäselvä käsite ”globaali” oli oppilaille haastattelun alussa oppivat he nopeasti käyttämään sitä, ja he muodostivat erilaisia mielipiteitä ja huomioita kuvien ja globaalien tapahtumien välille. He löysivät yllättävän nopeasti toimivia esimerkkejä globaaleista tapahtumista, kun lapsille oli muodostunut jonkinlainen käsitys globaali-käsitteen merkityksestä ja kun he olivat käyttäneet uutta käsitettä esimerkeissään. Tämä analyysi tulee esittää kuitenkin sillä varauksella, että haastattelijan vaikutusta käsityksen muodostumiseen ei voida pitää merkityksettömänä.

Kielen avulla muodostetaan todellisuutta, ja kielen avulla meillä on mahdollisuus myös puhua havainnoista ja kokemuksista. Kieli luo todellisuutta, ja kun meillä on jollekin asialla sana, siitä tulee ikään kuin sitä kautta myös todellinen yksilölle. (Eskola ja Suoranta 1999, 141-143.) Kun loimme heti haastattelun alussa yhteisen puhetavan ja käsitteen merkityksen, aukesi lapsille ikään kuin uusi mahdollisuus puhua globaaleista aiheista, josta heillä oli selvästi jotain tietoa.

### **4.3 Teema 2: Tiedon saanti – sosialisointi**

Gloaalikasvatustunnin havainnoinnin ja edellisen alaluvun avulla käsitteelin aineistoni ensimmäistä teemaa eli globaali-käsitteen muodostumista oppilaiden näkökulmasta. Sekä gloaalikasvatustunnilla että globaali-käsitteen määrittelyssä oli jokin taho – gloaalikasvattaja tai minä, haastattelijan roolissa – ohjaamassa oppilaita globaalien teemojen äärelle. Lapsilla oli kyky asettua toisen asemaan ja pohtia globaalien tapahtumien keskinäistä riippuvuutta, kun heitä niin pyydettiin tekemään ja tähän mennessä esittämistäni havainnoinnista päätellen heillä oli myös tietoa globaaleista tapahtumista. Tämän tiedon lähde on tutkielmani yksi tärkeimmistä kysymyksistä. Analysoin tässä alaluvussa oppilaiden vastauksia liittyen tiedonsaantiin, eli analysoin lapsen näkemyksiä koulun, perheen, ikätovereiden ja median roolista globaaleja tapahtumia koskevan tiedon levittämisessä. Tutkielmani neljä sosialisointi näkökulmaa ovat määriteltävissä ja rajattavissa. Näin ne ovat käytettävissä haastattelutilanteessa, koska myös lapset pystyvät ymmärtämään nämä neljä eri tekijää tiedon saannissa.

Nämä neljä sosialisointi (koulu, perhe, media ja ikätoverit) eri osa-aluetta voidaan ajatella olevan merkittävässä roolissa lapsen elämässä ja sosialisointiossa, koska hän

on päivittäin vuorovaikutuksessa näiden tekijöiden kanssa ja vertaa omaa tulkintaansa heidän tulkintaansa. Symbolisen interaktionismin teorian mukaan näitä merkittäviä tekijöitä voidaan siis kutsua myös yleistyneiksi toisiksi (Koivusalo-Kuusivaaara 2007, 91-93). Olen jakanut tämän alaluvun kahteen osaan: ”Koulu ja perhe” sekä ”Ikätoverit ja media”. Toisin kuin koulussa ja perheessä, eli ns. aikuisten kontrolloimassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ikätovereiden valitsemiseen ja median käyttöön lapsilla on itsellään enemmän vaikutusta ja valinnanvaraa. Lapset voivat siis itse vaikuttaa tähän osaan sosialisatiota ja hankkia esimerkiksi itse kavereiden ja internetin avulla tietoa.

#### 4.3.1 Koulu ja perhe

Koulumaailman tulisi kehittää lasten arvo- ja kulttuurimaailmaa, auttaa lasta kehittämään ymmärrystään maailmasta ja kasvattaa hänet osaksi yhteiskuntaa (Antikainen, Rinne, Koski 2000: 152-153). Kuitenkin kuudesta ryhmästä viidessä koettiin, että koulussa ei joko puhuta ollenkaan globaaleista tapahtumista, tai jos puhutaan, ei puhuta tarpeeksi. Koulussa puhe saattoi joskus kääntyä uutisiin tai globaaleihin tapahtumiin, erityisesti yhteiskuntaopin, maantiedon tai historian tunneilla. Alla ote keskustelustamme koskien globaaleista teemoista keskustelua kouluissa:

Ryhmä 1

**H: Okei no sitten, puhutaaks näistä asioista koulussa?**

R: Nooei, riippuu vähän, ei hirveest ainakaan

**H: Niin ku vaiks tälläsist uutisist tai-**

P1: Eiii

T1: Juoruiluhetket

P3: Ei nyt kovin paljoo

T2: Nii – tauko- harvoin

**H: Harvoin? Okeii**

---

**H: Mut ihan nyt vaiks tälläsii, mitä on vaiks uutisissa pyörinyt ni –  
niit ei niin ku koulussa tuoda esille vai-**

R: Ei niit kovin paljoo, eiii

P3: Riippuu tosi paljon opettajasta, et jos opettaja puhuu -

P1: Nii jos opettaja on uutisankkuri

Oppilaat olivat itse myös hieman yllättyneitä, miksi tapahtumista ei puhuttu koulussa enemmän. Seuraavassa otteessa oppilaat kritisoivat myös tiedon laatua, kuvaillen sitä ”pelkistetyksi” ja ihmetellen miksi heille ei kerrota enemmän ”nykyajan tietoa”:

#### Ryhmä 6

P1: Must tuntuu että näistä puhutaan kyllä niin ku yllättävän vähän

P3: Mmm-mm

P1: Niinku vaiks näistäki – koulu vois olla sellanen paikka missä näitä asioita käsitellään ja tulis uusia näkökulmia ja tietoo

P3: Ja tietysti meil selitettiin niin ku aluks et tälläst tehdään eduskuntatalossa mut - meille voitais myös niin ku kertoo sellanen nykyajan tieto

**H: Mm-m**

P3: Et meil on niin ku -

P1: Niin ku vähän sellast, niin ku pelkistetty tulee vaan – että niin ku – vois olla enemmänkin

Osan mielestä koulussa puhutaan kyllä globaaleista aiheista, mutta keskustelun aloittaminen riippui täysin uutisesta ja opettajasta. Välillä erilaisista tapahtumista puhuttiin ensimmäisellä tunnilla, välillä yhteiskuntaopin tunnilla, mutta useinkaan oppilaat eivät osanneet tarkalleen määritellä tuntia, joka olisi kyseessä silloin, kun uutisista tai yleisesti globaaleista tapahtumista keskusteltaisiin. Oma luokanopettaja mainittiin useissa ryhmissä olevan se, joka saattaisi alkaa puhumaan, jos oli jokin tapahtuma, joka on herättänyt paljon keskustelua oppilaiden keskuudessa tai yleisesti ollut näkyvillä paljon uutisissa:

#### Ryhmä 5

**H: Puhutaaks teil uutisista tai just globaaleista tapahtumista?**

T2: Joo, jos niin ku - tosi moni on puhunu ni sitte opettaja ottaa sen puheenaiheeks

P: Esimerkiks mikä olikaan se viimeisin se joku ranskan terroristi-isku – ja sit ku trumpista tuli presidentti ni siit puhuttiin

**H: Ottiks opettaja sen ihan ite puheeks –tai alko puhumaan?**

T2: Alko puhumaan ku kaikki puhu siit sillee

**H: Nii ope otti sen puheeks – joo**

Useassa ryhmässä oltiin sitä mieltä, että juuri koulussa pitäisi puhua enemmän, jotta ”meki tiedettäis mitä siellä maailmalla tapahtuu”:

Ryhmä 3

**H: Tuntuuks teist et näist pitäis puhuu enemmän - koulussa? Onks tarpeeks tietoo vai onks nää sellasii asioita et tuntuu et vois enemmänkin käsitellä koulussa vai onks näis ihan tarpeeks?**

P2: Pitäis puhuu enemmän

T: Pitäis puhuu

P3: Pitäis

**H: Minkä takii näist pitäis?**

T: No että-

P2: No että meki tiedettäis mitä siellä maailmalla tapahtuu

T: Nii se että me tiedetään ja sit se –tauco– ei ehkä mitään lisättävää, mut se et me tiedetään

Kaikissa ryhmissä ei koettu niin vahvasti, että lasten pitäisi tietää globaaleista tapahtumista, mutta lähes jokaisessa ryhmässä koettiin, että koulu olisi sellainen paikka, jossa oppilaiden olisi hyvä saada tietoa tämän tyyppisistä globaaleista aiheista. Ryhmien välillä oli jonkin verran eroa koskien tiedon jakamista. Noin puolessa ryhmistä koettiin, että koulussa puhutaan kyllä, mutta ei välttämättä tarpeeksi. Lähes kaikissa ryhmissä kuitenkin tuotiin esille se, että puhe saattoi tunnilla vaan kääntyä yllättäen aiheesta toiseen ja näin saatettiin puhua myös globaaleista tapahtumista, vaikka se ei alun perin olisikaan ollut opettajan suunnitelmissa.

Ryhmä 2

**H: No mites sit – puhutaaks koulus näist asioist?**

**R:** Ei – ei ei – ei mun mielest ainakaan kauheesti

**H: Tuleeks joku aine mieleen mis-**

P3: Paitsi joskus, joskus tulee tota noin tuol tunnil puheeks – hahaha – joku risumies tai- trump tai-

T: Tai et ei niist oo valmiiks mitään aihetta, et niit vaan tulee ku puhutaan jostain aiheesta, mut ei ne oo mitään valmiita aiheita mikään niistä ainakaan

**H: Nii et opettaja ei ota vaiks jollain tunnilla jotain asiaa et nyt**

**puhutaan**

T: Nii et sit se vaan menee, et puhutaan eri asiasta

Tuukka Tomperin (2011) mukaan perhe vaikuttaa vahvasti siihen, millaisia näkemyksiä lapsi asettaa tapahtumilleen ympärillään. Kysyessäni perheen roolista tiedon välittäjänä tuntui perheen kanssa olevan hieman vastaava tilanne kuin koulunkin kanssa tiedonlähteenä: viisi kuudesta ryhmästä eivät kokeneet, että perheessä puhuttaisiin lähes koskaan globaaleista tapahtumista. Haastattelussa mainittiin kuitenkin joitain poikkeuksia, jolloin oppilaan vanhemmat olivat erikseen tulleet kertomaan jostain tietystä tapahtumasta:

Ryhmä 3

**H: No entä sitten jos koulussa ei puhuta niin paljon ni entä sitten perheessä? – perheen kesken?**

R: Eeiii, eei ikinä, mmmmm, välillä mut

-tauco-

P2: Tai ehkä – ihan harvoin

P3: No aika harvoin kyl

**H: Joo no onks joku sellanen asia et vanhemmat on tullu ja sanonu et hei nyt tapahtu tälläst – ja niin ku, tuleeks mieleen sellanen?**

-tauco-

P2: No esim noi presidentit vaalit – iskä tuli herättää mut siit et trumpppi pääsi

**H: Okei joo, muut? – tuleeks mieleen joku tällänen asia? Ei eikä tarvii olla et just nyt ois tapahtunu, vaan ylipäätään et joskus vanhemmat ois tullu kertomaan?**

R: Joo, joskus

P1: Joo joskus aamupalalla ku mä oon syöny ja äiskä on kattonu jotain lehte ni se on pyytänyt mua kattomaan

Seuraavassa otteessa ryhmän oppilaista lähes kaikki vastasivat ensin kieltävästi kysyessäni, puhutaanko globaaleista tapahtumista tai uutisista kotona. Kysyessäni tarkemmin, onko mahdollisesti joitain poikkeuksia ollut, oppilaat pitivät kannastaan kiinni, mutta totesivat että jos niin kävisi, olisi se erittäin harvinaista:

## Ryhmä 6

**H: Onks teil just sillee et joku vanhempi tai opettaja tulis ja sanois et ”hei nyt meidän täytyy keskustella tälläsestä asiasta”?**

R: Eeeii

P1: Haha ei ei

**H: Tuleeks mitään mieleen? Et vaiks viime vuoden aikana ois tapahtunu jotain sellast?**

-tauko-

R: Eeeiii

P1: Tai jos niin tapahtuis ni se ois ihan extreme harvinaista ja outoa

Kun puhe kääntyi uutisten seuraamiseen televisiosta, siitä löytyi jonkinlainen yhtymäkohta vanhempien ja globaalin tiedon välittämisen välille. Lähes kaikki haastateltavista sanoivat joskus katsovansa uutisia, ja kun näin tapahtui, tapahtui se aina ikään kuin jonkin muun aktiviteetin lomassa, esimerkiksi vanhempien katsoessa uutisia:

## Ryhmä 2

**H: Nii, nii - mut uutisii tuleeko katottua?**

T: Must tuntuu et mä katon vähän sillai, mä en oikeen keskity siihen – et jos mä laitan telkkarin ja tulee uutiset, sit mä katon sitä minuutin ja sit mä otan puhelimen käteen ja rupeen kattoo sitä, oon sillee ajatuksissani

P2: Mul menee sellatti et jos mä oon tekemässä jotain muuta, nii sitte mä oon helposti kattomas jotain juttuu uutisista joku mielenkiintoinen asia mitä trump on tehny – ni sit mä heti katon, mä jään kattomaan ja keskityn niihin uutisiin, mut emmä sillee omaa-aloitteisesti ala kattoo uutisii, että tota

Kuten olin olettanut, lapset saattoivat kuulla globaaleista uutisista vanhempien katsoessa televisiota. Epäselväksi jäi, olisivatko lapset katsoneet itsenäisesti uutisia, esimerkiksi laittamalla itse television päälle ja jääden seuraamaan uutisia itsekseen tai kuinka yleistä tämä olisi. Monissa ryhmissä kävi ilmi, että vanhemmat eivät tuntuneet pyytävän lapsia seuraamaan uutisia kanssaan, vaan lapset hakeutuvat itse viereen katsomaan, kun huomaavat aikuisten huomion kiinnittyvän uutisiin.

### Ryhmä 3

#### **H: Katoks te uutisii?**

R: Joo, joo välillä, välillä

P3: Viimeks katoin 5 kuukaut sitte

T: Mä en ite kato mut jos vanhemmat kattoo ja sit jotain tapahtuu ni sitte ne näyttää sen –tai jotain – ja sit ne kertoo sit kans aina

P2: Mää katon melkeen aina

P3: Ja yleensä mä nään sillee et jos mä oon jossain olkkarissa ja sit mun iskä kattoo vaiks tietsikalt uutisii ni sit mä katon siin samas välil

T: Mul on vähä sama

#### **H: Pyytääks ne teit kattoo?**

T: No ei itseasias ei ne koskaan pyydä kattoo

R: Ei nii, ei mullakaan

T: Vaan just se et mä katon niit just siit – esim olkapään takaat katon niitä uutisia sieltä - et just joitaikin uutisia se vähän riippuu

Yllä oleva katkelma haastattelusta kuvaa hyvin monen ryhmän vastauksia koskien uutisten katsomista. Haastatteluissa kävi ilmi, että kotona puhuttiin hyvin vähän globaaleista tapahtumista tai uutisista, ja jos näin kävi, tapahtui se usein ainoastaan vanhempien uutisten katsomisen lomassa. ”Olkapään takaata” katsominen kuvasi monen ryhmän vastausta koskien vanhempien kanssa keskustelua tai yhdessä katsomista. Oppilaat eivät myöskään olleet aina varmoja, kiinnostaako heitä ylipäättään katsoa uutisia ja mielenkiinnon herääminen riippui täysin ”jutusta”. Ainoastaan yhdessä ryhmässä koettiin vanhempien puhuvan paljon nimenomaan globaaleista tapahtumista kotona. Sekä koulun että perheen rooli globaalien tapahtumien tiedonvälittäjänä oli lasten mukaan valtaosin pieni tai olematon, vaikka muutama poikkeuskin löytyi. Perheen ja median rooli globaalien tapahtumien tiedonvälittäjänä muodostui kuitenkin lasten näkökulmasta suurimmaksi osaksi ”vahingossa”: joko tunnilla jokin tapahtuma tai uutinen ”tuli puheeksi” tai vanhempien seuratessa saatettiin vilkaista uutisia, jos oltiin itse samassa fyysisessä tilassa. Haastatteluista sai sellaisen kuvan, että tiedon välittäminen ja aikuisten vaikutus globaalien tapahtumien tiedon sosialisatiossa tapahtui passiivisesti tai sattumalta.



### 4.3.2 Ikätoverit ja media

Haastateltavat kertoivat, että myös kavereiden kautta kuuli usein tärkeimmistä ja isoimmista jutuista. William A, Corcaron mukaan mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä tärkeämmäksi hänen perheen ulkopuolella oleva sosiaalinen ympäristö muodostuu. Lapset eivät ”kuulu” vielä aikuisten maailmaan, vaan he omaksuvat tietoa aikuisten maailmasta, jota sitten soveltavat omassaan (mts. 1997, 40-41). Mitä vahvemmasi lasten oma kulttuuri ja yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa, sitä enemmän he pyrkivät myös luomaan eroa omansa ja aikuisten kulttuurien välille ja näin myös vahvistamaan kontrollia omasta elämästään (mts. 118-119). Jos lapset kokevat, että kotona tai koulussa, toisin sanoen aikuisten piirissä ei jaeta tarpeeksi tietoa esimerkiksi globaaleista tapahtumista tai uutisista, tulee myös kavereiden roolista tiedon välittäjänä suurempi ja tärkeämpi kuin aikuisten.

Oppilaat vaihtoivat siis keskenään tietoa tapahtumista, jotka kokivat mielenkiitoisiksi tai jotka olivat olleet paljon esillä mediassa. Varsinkin ”trendaava” tapahtuma tai uutinen takasi sen, että tapahtumasta oltiin keskusteltu:

Ryhmä 3

**H: Puhuks te kavereiden kanssa näistä?**

R: Joskus, välillä, aika harvoin

P2: Jos on joku trendaava juttu

P3: Nii riippuu tietty jutust

**H: Mikä on täl hetkel trendaava juttu?**

R: Ei niit oo, ei oo, ei niit kauheesti oo täl hetkel, nyt ei just oo

**H: No mut mikä sit – mikä on vaiks ennen ollu trendaava juttu**

P2: Risumies

-----

**H: Tää- trendaava on ihan tämmönen et jos – miten te selittäisitte trendaavan?**

P2: No et joku uus juttu tapahtuu et sit on kaikki on – tai se on niin ku ketjureaktio, et joku kattoo ja sit se kertoo kaverille ja – sit siit tulee kuuluisa

P1: Ja sit se kaveri kertoo jollekin

Trendaava oli siis internetin välillä ja ennen kaikkea kavereiden kautta leviävä uutinen tai tapahtuma, josta tuli internetissä jakamisen avulla kuuluisa tapahtuma. Risumies ja Donald Trump olivat herättäneet keskustelua lukuvuoden aikana, mutta joidenkin ryhmien mielestä juuri haastatteluhetkellä ei ollut mitään mainittavaa, ”trendaavaa” juttua käynnissä. Kysyessäni jokaiselta ryhmältä erikseen mikä olisi tiedonlähteistä heille merkittävin, saivat ”internet” ja ”kaverit” yhtä paljon kannatusta. Osa oli myös sitä mieltä, että kavereiden kautta tieto tapahtumista kantautuu joka tapauksessa.

## Ryhmä 2

P2: Tai sit joku kaveri kertoo tai – just jotain lehdist lukee, tai joku tuttu lukee lehdestä ja kertoo tai jotain tälläst

**H: Joo-o**

P3: Aika usein kaverit kertoo

**H: Kavereilt kuulee?**

P2: Mjoo aika paljon - et yleensä kaikist jutuista kuulee kavereilta tai jostain netistä just tällätti

Kavereiden lisäksi oppilaat mainitsivat tärkeimmäksi tiedon lähteeksi internetin. Jokaisessa haastateltavien ryhmässä mainittiin poikkeuksetta kavereiden lisäksi sekä internet ja sosiaalinen media.

## Ryhmä 1

**H: Ookei, tuleeks tälläset asiat siel sit vastaan ku te käytätte vaiks tietokonetta, tai kännykkää?**

R: ”Nojoooo”, ”tulee”, kuiskaten: ”Roni Back”

P3: Hahah nii Roni Back on mei - Roni Back on meidän uutistyyppi-

P1: Uutisankkuri

**H: Mist nää tulee vastaan internetissä, jossain sivuilla? Et käyks te vaiks facebookissa mis nää tulee vai –**

R: ”Youtube”, ”Youtubessa” ”Siel on niit semmosii - ”

T1: On just jotain suomen katsotuimpia videoita, yks hyöppä ni se kertoo kaikist tälläsist

**H: Aa tuleeks teil mieleen joku nimi-**

P3: Roni Back

P1: Ronii – hehkukivii

**H: Roni back – mä en oo ikinä kuullutkaan okei..**

P2: Laitat YouTube väliviiva Roni Back, löytyy varman gamer nimellä

**H: Katoks- katoks te sit ku tää kaveri kertoo eri tapahtumista vai?**

R: Joo

P3: Se tekee aika paljon uutisjuttui

P1: Sil tulee kerran päiväs video, ja viikossa ehkä kolme tai kaks, semmosii mis kerrotaan uutisista ja niin ku

**H: Onks se sellanen mist te saatte mielestänne eniten tietoo? Vai uutisista? – vai mikä olis sellanen mist te saisitte eniten, kuulisitte täst, näist saisitte tietoo?**

R: ”tält tyypilt”, Youtubest

H: Youtubesta? okei

T1: Nii – ei ketään muu hirveesti puhu

YouTube-sivuston kautta oppilaat tuntuivat löytävän helpoiten tietoa ja erilaisia sosiaalisen median ”uutisankkureita”, joilta sai kuulla globaaleista tapahtumista. Roni Back mainittiin kolmessa eri ryhmässä, ja useita muita ”uutisvideoita” tuli esille, kuten PewDiePie tai Yle-kanavan ”Noin viikon uutiset”. Mainitsemalla ”meidän uutisankkurin” lapset vahvistivat jälleen erontekoa oman tietokulttuurinsa ja aikuisten tietokulttuurin välillä. Koska ”ketään muu ei hirveesti puhu”, tulee mediasta kavereiden ohelle entistä tärkeämpi tiedonvälittäjä lapsille.

## Ryhmä 2

**H: Nii sä katoit sitä iltalehtee (internetin välityksellä) – törmääks muut sit tälle globaaleihin tapahtumiin tai uutisiin nettii käyttäen?**

T: No se ainaki, mitkä ne kaikki terroristi-iskut tai ne tuli mulle ainakin heti netistä

**H: Mist ne sit-**

T: No ku kaikki laitto niit ranskanlippui

P3: Must tuntuu et Youtubessa tulee aika nopeesti ku – siel on niit jotain suomalaisii uutiskanavii, et-

P2: Esimerkiks ku oli se ranskan terroristi-isku –

P3: Roni Back

P2: Se oli niin trendikäs aihe et kaikki halus tietää siitä jutusta ni sitte niit tuli tosi paljon, niitä että –

Internetissä nähtyjen uutisvideoiden avulla lapset olivat kuulleet muun muassa syistä terrori-iskujen takana, ilmaston lämpenemisestä ja Donald Trumpista. Videoita katsottiin ”välillä aika paljonkin” ja ne koettiin hyväksi, koska niissä käsiteltiin myös Suomen ulkopuolella olevia tapahtumia. Monessa ryhmässä koettiin, että ”uutisvideoissa” selitettiin globaaleja tapahtumia selkeämmin kuin esimerkiksi television uutisissa, jossa tapahtumat käytiin vain nopeasti läpi, selittämättä tarpeeksi ymmärrettävästi mitä oli tapahtunut. Osa koki, että videoiden kautta oli helpointa ymmärtää uutisia ja lasten mielestä oli mielenkiintoista kuulla videotekijöiden omia mielipiteitä aiheesta. Televisiosta nähtyjä uutisia oli hankala seurata ja ymmärtää mitä todellisuudessa oli tapahtunut:

#### Ryhmä 1

P3: Mun mielest, mun mielest kouluis pitäis puhuu jonki verra – tietäis enemmän

P2: Sillee vähä, vähä tietäis et miten se niin ku menee, ku ei uutisist kuitenkaan tuu niin paljoon, et ku sä katot jonku minuutin jotain ilmasto lämpenee ja jäätikkö sulaa – ei niin ku aukee se asia yhtään

Lapsia siis kiinnosti ymmärtää globaaleja tapahtumia, mutta he eivät kokeneet, että esimerkiksi koulussa saisivat tarpeeksi tietoa. Patti. M. Valkenbergin mukaan lapsen kognitiivisten kykyjen kehittyessä, lasten huoli itsestä, omasta ympäristöstä ja muusta maailmasta muuttuu koko ajan laajemmaksi. Noin 10-vuotiaat osaavat jo pohtia esimerkiksi luonnonkatastrofeja, sotia ja tauteja. (Valkenberg 2004, 62-64.) Niin kuin edellä olevasta otteesta huomaa, oli lapsilla halua ymmärtää sitä, mitä esimerkiksi paljon puhuttu ilmastonmuutos todella merkitsee. Lapsia tuntui myös häiritsevän se tapa, jolla uutisissa jaetaan tietoa tapahtumista. Uutiset kerrottiin joko liian nopeasti tai tapahtumien syitä ja seurauksia ei selitetty tarpeeksi ymmärrettävästi. Seuraavassa otteessa lapset pohtivat uutisten kerronnallista tyyliä:

#### Ryhmä 2

**H: Okei - no tuntuuks teist et näist, ku te just katotte tällästä youtube-hahmoa ja tällästä et tuntuuks et niist saa just eniten tietoo vai tuleeks teil mieleen joku toinen vastaava?**

T: No jos mä katon sieltä ja jos mä löydän jonkun kiinnostavan mistä mä en saa tarpeeksi tietoa ni mä yleensä vaan googlan sen tai kyselen joltaki

P3: Mun mielestä uutiset ne kertoo tosi nopeesti kaikki uutiset

P2: Se on totta

**H: Ai niin ku liian nopeesti vai?**

P2&P3: Joo, joo

P3: Joo että Trump teki jotain ja sit ne ei kerro mitään yksityiskohtia ja sit se jää siihen

P2: Et youtubettajat kertoo kaikkii yksityiskohdat ja – se on niin ku, joskus se on vähän huono et sitä venytetään sillee, et jokas asiaa – et välillä uutiset on parempii ja välillä youtubettajat on parempii et

T: Ja sit uutiset ne ei kerro yhtä omia mielipiteitä

P3: Ja ne kertoo sillee hauska tavalla youtubes - et niin ku jaksaa kuunnella

**H: Ja se on varmaan – tai et ymmärtääks sen sit kans helposti?**

R: Ymmärtää, sit ku se on sillee hauskaasti kerrottu

T: Ne kertoo sillee omasta, et mikä niiden mielipide on

P2: Et mielipide ja mitä kannattaa tehdä

Lapset pitävät erityisesti internetissä tuotetusta sisällöstä, koska sisällöntuottajat ja tiedonvälittäjät jakavat myös omia mielipiteitä tapahtumista. He ikään kuin tuottavat lapsille myös keskustelun aihetta ja mielipiteitä, joista lapset pystyivät keskenään puhumaan. Lapset kokivat, että globaaleista tapahtumista sai parhaiten tietoa heidän ”omalta uutisankkuriltaan”, joka kertoi tapahtumista selvästi ja omia mielipiteitään esille tuoden. Jälleen eronteko lasten ja aikuisten jakaman tiedon välillä tulee esille. Yhdessä ryhmässä jopa koettiin, että uutisissa ei tarkoituksellisesti kerrottu tarpeeksi tapahtumista:

Ryhmä 4

P: noo – joskus jossain uutisissa ni ei ne kerro tarpeeksi siitä – vaiks ne ehkä tietäis

Sosiaalisen median eri kanavien kuten YouTube, Instagramin, Snapchatin avulla lapset usein omien sanojensa mukaisesti ”ajautuivat uutisten äärelle”. Internetiä käyttäessään lasten alkuperäinen suunnitelma ei ollut mennä etsimään tietoa

erilaisista globaaleista tapahtumista, mutta erilaisten sosiaalisen media kanavien, internetin aloitussivujen ja YouTube-sivuston kautta päädyttiin usein uutisten äärelle. Seuraavassa otteessa haastateltava kertoo seuraavansa eri julkisuuden henkilöitä sosiaalisen median kautta, joiden kautta hän kuuli myös tapahtumista maailmalla.

#### Ryhmä 5

T1: Mä saan niin ku ig:stä (Instagram) tosi paljon tietoo, ku sielt löytyy aina kaikki

**H: Onks siel siis ihan uutisii?**

T1: Ei siis uutisii mut esim tuol snapissä (Snapchat) on sellanen mikä kertoo kaiken julkkiksista, amerikkalaisista julkkiksista esim – ja esim toi Trump oli levinny igeehen kokonaan

Myös Iltalehden tai Ilta-Sanomien uutissovellus mainittiin useassa ryhmässä tuttuna tiedon lähteenä:

#### Ryhmä 6

**H: Mites sul? Tuleeks sul vastaan?**

P2: Öö no jooo, mä luen puhelimesta iltasanomia – ja käytän kaikkii muitaki sovelluksii mis niihin törmää

**H: Niin ku esim mitä?**

P2: No youtube ja- kaikki, no kaikis on melkeen nykyään tulee vastaan kaikkii uutisii, emmä oikee-

Erityisen mielenkiintoista edellä mainituissa otteissa on yleistyneiden toisten rooli. Symbolien interaktionismin mukaan yksilö vertaa yleistyneiden toisten (tässä tapauksessa median ja kavereiden) kautta reagointia ja tulkintaa sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa omaan tulkintaansa ja merkityksenantoon. (Koivusalo-Kuusivaara 2007: 91-93.) Sen sijaan, että lapsuuteen vahvasti vaikuttavat instituutiot ja sosiaaliset yhteisöt koulu ja perhe olisivat olleet merkittävässä roolissa tiedon jakamisessa, oli tilanne ainakin aineistoni näkökulmasta katsottuna päinvastainen. Lapset kokivat, että he eivät saaneet tarpeeksi tietoa koulussa tai perheen keskuudessa globaaleista aiheista, mutta sen sijaan ystävät ja ennen kaikkea digitaalisen median ja erityisesti sosiaalisen median eri kanavat ja ”omat uutisankkurit”, kuten Roni Back olivat tärkeässä asemassa tiedon välittämisessä.

#### 4.4 Teema 3: Tiedon merkityksellisyys – globaalien tapahtumien merkityksellisyys lasten näkökulmasta

Oppilaat kokivat siis saavansa tietoa eniten internetin ja kavereiden kautta, mutta kokivatko lapset tiedon globaaleista tapahtumista olevan merkityksellistä omasta näkökulmastaan? Viimeisessä vaiheessa haastattelua halusin selvittää lasten omia ajatuksia koskien globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa, sen riittävyyttä ja tarpeellisuutta. Aineistoa tarkastellessani tulin siihen tulokseen, että haastateltavilla oli jokseenkin eriäviä mielipiteitä tiedon määrän määrästä ja sen tarpeellisuudesta. Osan mielestä koulussa nimenomaan pitäisi keskustella enemmän globaaleista asioista, mutta toisaalta osan mielestä tiedon saamiselta ei voinut oikein välttyä, koska sitä yksinkertaisesti tuli joka paikasta:

Ryhmä 5

**H: Koetteks te et on tarpeeks tietoo**

- tauko -

R: Joo, kai, joo

**H: Mm-m – ja te saatte – onks se enemmän sillee enemmän et teidän täytyy ettii sitä vai et te itte saatte sitä?**

T2: No yleensä sitä ihan saa sitä tietoo – ei sitä voi oikein olla saamattakaan mut sit tota, mut kyl jos sitä enemmän haluaa ni sitä täytyy ettii

Tietoa oli siis lasten mielestä tarpeeksi, jos sitä vain etsi lisää internetin avulla. Moni haastateltavista koki, että heidän ikäisillään on tarpeeksi tietoa ja tieto globaaleista tapahtumista välittyy joka tapauksessa tarpeeksi monelle:

Ryhmä 2

P3: Mun mielest me saadaan kyl ite siit sit tietää, ei tarvii sillee yleensä kertoo, ku sanoo siitä, ni kyl aika moni sitten tietää

**H: Okei, et onko niin ku tarpeeks tietoo asiasta?**

R: Nojoo, ainakin meidän ikäsillä

Osan mielestä tietoa piti kuitenkin nimenomaan itse etsiä, jos halusi ymmärtää, mitä maailmalla tapahtuu:

## Ryhmä 4

**H: noin niin tuntuuks teist ylipäättään et on tarpeeks tietoo aiheesta? Tai et saaks te niin ku tarpeeks?**

T2: no ei aina sillee – et ehkä mä tiedän et joku ammuttiin mut emmä tiedä sillee tarkemmin niin ku

T1: se on kyl ärsyttävää – et ku mä kysyn jostain asiast ni sit äiti on – tauko – ”noh, sä ymmärrät sitten vanhempana” – ku mä niin ku pyydän selitystä et miks tai miten tai jotain tälläst

T2: niiii

T1: mä joudn kuitenkin aika paljon ite ettimään jos mä haluun tietää

T2: mmm jooo, joo

Kiinnostavaa edellä olevassa otteessa on lapsen turhautuminen aikuisen suhtautumiseen tiedon jakamisen tarpeellisuudesta. Symbolisen interaktionismi -teorian mukaan silloin, kun asia on yksilön mielestä merkityksellinen, se on sitä myös sosiaalisen ympäristön mielestä (Hankamäki 2015: 80–83.) Oteessa lapsi on kiinnostunut jostain nimenomaisesta tapahtumasta, mutta aikuinen ei syystä tai toisesta jaa tietoa lapsen kanssa. Symbolisen interaktionismin teoriaa soveltaen lapsen kiinnostus esimerkiksi globaaleja tapahtumia kohtaan saattaisi loppua, jos hänen sosiaalinen piirinsä ei ohjaa lasta esimerkiksi pitämään tietoa merkityksellisenä. Toisaalta lapset kokivat, että he halutessaan pystyvät saamaan tietoa globaaleista tapahtumista. Näin ollen myös esimerkiksi sosiaalinen media ja siellä jaettava tieto voi muodostaa lapselle tunteen tiedon merkityksellisyydestä, jos sitä jaetaan esimerkiksi ikätovereiden kesken tai huomataan, että jonkin uutinen tai julkaisu on saanut erityisen paljon huomiota jakojen ja ”tykkäysten” avulla.

Kun keskustelimme globaalin tiedon tarpeellisuudesta lasten näkökulmasta, jokainen ryhmä mainitsi iän vaikuttavan siihen, onko jokin tieto lapsen kannalta oleellista vai ei. Aikuisten tuli tietää lapsia enemmän, mutta toisaalta lapset kokivat itsensä jo sen ikäisiksi, että heidän tulisi ymmärtää mitä maailmassa tapahtuu.

## Ryhmä 3

**H: Nii tuntuuks teist et tällänen tieto ylipäättään on enemmän niin ku aikuisille ku lapsille? Kuuluuks lastenki puhuu näist?**

R: No eii, osa, mmm, en tiedä

P2: No ei ehkä lasten pitäis



**H: Mut vaiks teidän ikäisten?**

R: No joo, no riippuu, pitäis, riippuu aiheest, kyl se tavallaan molemmille

T: Kyl ne tavallaan voi tietää niistä – mut ehkä aikuisten pitäis kuitenkin enemmän tehdä niille asiolle jotain

P2: Ja puhuu siitä

-tauko –

T: Nii

P2: Ei, ei se asia varmaan niin paljoo koske kuitenkaan lapsia

P3: Mut on se hyvä tietää mitä maailmalla tapahtuu

P2: Ei me ymmärretä niin paljoo yhteiskuntaa ku aikuiset

Kiinnostavaa oli haastateltavien tekemä ero ”lapsien” ja itsensä välille. Aivan pienten lasten ei pitäisi vielä tietää globaaleista tapahtumista siten, että ”lapset” määriteltiin haastateltavien mielestä 5–10-vuotiaiden välille. Heidän itsensä, 12–13-vuotiaiden, tulisi kuitenkin tietää globaaleista tapahtumista, jotta he ”pysyvät maailman menossa mukana”. Haastateltaville oli siis jokseenkin selkeä kuva siitä, että heidän ikäistensä tuli jo saada tietoa, mutta toisaalta heitä itseään nuorempien ei tarvitse vielä kiinnittää huomiota globaaleihin asioihin.

Ohjatessani haastattelua kohti tiedon tärkeyttä yleisemmällä tasolla, eli kokivatko lapset globaaleja tapahtumia koskevan tiedon ylipäättään merkitykselliseksi, antoivat haastateltavat ristiriitaisia vastauksia. Toisaalta tieto globaaleista tapahtumista koettiin tärkeäksi myös lasten kannalta, mutta mistä lasten tulisi tietää ja kuinka paljon, tuntui olevan lasten mielestä vaikeasti määriteltävissä:

## Ryhmä 2

### **H: Joo-o, no tuntuuks teist et se on tärkeätä vai ei niin tärkeätä et lapset puhuu näistä?**

R: Se on tärkeätä, tärkeätä

### **H: Miks se on tärkeätä?**

P3: Pysyy maailman menossa mukana

T: No – jos ei oo kuullu mitään lapsena ni on hankala tajuta niitä aikuisenakaan

P2: Et ehkä sellatti – et jos välil kuulis jutuist, et ei koko aikaa vaan – miten mä sanoisin tän-

T: Vähä miettii et mitä kannattaa kertoo-

P2: Niih – ja niin ku, ei kerro niin monta ja isoo asiaa kerrallaan, sellatti, emmä hhhmm osaa selittää

P3: Ja sitte kannattaa miettii et mitä kertoo sille 7-vuotiaalle pikku veljelleen

T: Ja mitä kertoo 18-vuotiaalle

Moni koki tärkeäksi, että lapset tietävät mitä maailmalla tapahtuu. Haastateltavilla oli kuitenkin eriäviä mielipiteitä koskien tiedon tarpeellisuutta ja ikäluokkaa, jonka tulisi vastaanottaa tämä tieto. Monessa ryhmässä koettiin, että aikuisten tulisi olla kuitenkin lapsia enemmän perillä asioista. Huomasin jonkinlaista ristiriitaa lasten tiedon saannin ja sen merkityksellisyyden välillä. Toisaalta lapset kokivat, että he eivät saa tarpeeksi tietoa esimerkiksi perheen keskuudessa tai opetuksen avulla, mutta silti heillä oli tarkahko kuva siitä, kenen kuuluisi tietää globaaleista tapahtumista. Hieman ryhmästä riippuen he kokivat kuitenkin valtaosin kuuluvansa siihen ikäryhmään, jonka tulisi tietää edes jotenkin maailman menosta.

Halusin myös selvittää millaisia tunteita uutiset tai globaalit tapahtumat herättävät lapsissa. Vaikka haastattelijana vihjasin globaalien tapahtumien mahdollisesti herättävän pelkoa, harva haastateltavista koki tuntevansa pelkoa. Lähinnä oppilaissa heräsi mielenkiintoa tapahtunutta kohtaan ja he pohtivat mahdollisia syitä tapahtuneelle:

Ryhmä 5

**H: Niinii joo – mut vaiks jotkut globaalit tapahtumat tai uutiset, ni tuleeks sille ensimmäisenä mielenkiinto mieleen vaaai pelottaaks tai -**

T2: Mä rupeen vaiks jos on jotain, jos jossain on ollu maanjäristys ni mä rupeen miettii heti et mitäköhän ne ihmiset siel tekee tai ajattelee

H: Mm-m – mites muut? Mitä ajatuksii tulee?

P: No sellanen mielenkiintoinen – ja semmonen vähän utelias

H: Mm joo – entä sä

T1: Emmä tiiä – ehkä uteliaisuus – ja et kiinnostuu enemmän asioist.

Moni haastateltavista koki mielenkiintoa ja uteliaisuutta kuullessaan globaaleista tapahtumista. Heille saattoi herätä mieleen kysymyksiä, miksi ja miten tapahtumat olivat tapahtuneet. Toisaalta osa oppilaista koki myös helpommaksi samaistua

Suomen tapahtumiin. Seuraavassa otteessa oppilaat kokivat ”arkisten asioiden” herättävän enemmän mielenkiintoa kuin esimerkiksi terrori-iskujen:

#### Ryhmä 2

**H: Mut jos nyt pohditaan näit globaalei tapahtumii mitä täs on nyt ollu ja sit me ollaan teidän kanssa puhuttu – niin ku politiikasta, tai ilmastosta tai pakolaisista tai tälläsist, tai koeks te ne mielenkiintosiks vai - millasii ajatuksii ne teissä herättää**

R: Mielenkiintoa, mielenkiintoa aika paljon

P3: Mielenkiintoa – mulle tulee vaan mieleen tosta se-

P2: Ei ehkä niinkään globaalit asiat, mut ku oli se ku jossai ameriikassa oli niitä hulluja tyyppiejä jotka pukeutu pelleiks meni yöllä ja peläytteli ihmisiä ja sit niit oli suomessakin yhdes vaihees, ni ku vei jotain koiraa ulos ni kyl se enemmän pisti mietityttää ku joku terroristi-iskut – tai että ehkä enemmän pienet asiat laittaa miettimään ku jotkut isot globaalit tapahtumat – ehkä jotenki

Kuten yllä mainitusta lainauksesta huomaa, kokivat osa haastateltavista pienemmät tai ylipäättään Suomen tapahtumat enemmän tunteita herättäviksi. Ymmärrettävästi esimerkiksi suomalaiset uutiset saattavat olla oppilaille helpommin ymmärrettäviä ja lähestyttäviä kuin globaalit tapahtumat, sillä ne tapahtuvat lähempänä haastateltavien omaa elinpiiriä ja tapahtuvat *meille*. Globaali tapahtuma jossain kaukana saattaa kiinnostaa itse tapahtuman vuoksi, mutta tapahtumat, jotka tapahtuvat lähellä omaa elämää ja elinpiiriä, voivat olla maantieteellisen läheisyytensäkin takia kiinnostavampia. Tästä syystä kysyin oppilailta, kokivatko he eroa suomalaisten tai globaalien tapahtumien välillä tai tuliko suomalaisista tai globaaleista tapahtumista ylipäättään puhua enemmän:

#### Ryhmä 6

**H: Onks siin sit ylipäättää teidän mielest joku ero et pitääks keskittyä – tai et kumpi on tärkeempää, et puhutaan suomalaisista asioista, vai ulkomaan asioist vai onks ne yhtä tärkeitä teidän mielestä?**

P1: No siin on se tasapaino – et mun mielest ne on ihan yhtä tärkeitä, et suomen asiat ei- tai tälläset suomen pienet uutiset ei tietenkään kiinnosta muita, tai siis sellasii ku asuu muissa maissa ei tietenkään

kosketa tai kiinnosta mut sit totta kai meit suomalaisii, ni ne suuret maailman uutiset ja sit suomen uutiset ni – ne

**H: Niii okei – totaa – nii sano vaan**

P3: Molempia, mut mun mielest ulkomaan uutiset, koska varsinkin ne parlamenttijuutut ja kaikki tälläset ni mun mielest niistä ei tartte vaan puhua

Oppilaiden näkemyksissä oli jonkin verran eroja, mutta valtaosa piti tärkeänä, että sekä Suomen että ulkomaisten asioista puhutaan. Moni oli sitä mieltä, että lähtökohtaisesti tulisi ensin keskittyä Suomen uutisiin, mutta jos ulkomailla tapahtuu jotain oikein merkittävää, tulisi siitä siinä tapauksessa uutisoida ensin.

Viimeiseksi halusin vielä kysyä oppilaiden ajatuksia koskien globaaleihin tapahtumiin vaikuttamista Suomesta käsin, koska ajattelin lasten pitävän asioita mahdollisesti merkityksellisempinä, jos he kokevat että niihin voi myös vaikuttaa. Kysymys herätti selkeästi eniten epävarmuutta, sillä monen mielestä Suomesta käsin oli vaikeaa vaikuttaa maailman tapahtumiin. Yhden ryhmän mielestä Suomi ei ollut tarpeeksi vaikutusvaltainen maa tehdäksään suuria ja vaikuttavia päätöksiä, kahden ryhmän mielestä taas hyväntekeväisyys tai kriisijoukot olivat Suomen ainut mahdollisuus vaikuttaa. Kuudesta ryhmästä kolme uskoi kuitenkin tiedon levittämisen olevan kaikkien tehokkain ja Suomesta käsin toimivin avun muoto, niin kuin seuraavissa otteissa käy ilmi:

**H: Tuntuuks teist et me voidaan auttaa tai vaikuttaa globaaleihin asioihin Suomest?**

Ryhmä 2

P2: Mut ehkä mitä suomalaiset voi tehdä terroristi-iskussa – ni just suomalaiset voi kertoa mitä on tapahtunut. Et kertoo just mont ihmistä on menehtyny, mont on loukkaantunu, onks suomalaisii loukkaantunu siel – emmä tiä voiks siin sit enempää auttaa – jos on omii sukulaisii loukkaantunu tai tällätti

Ryhmä 5

P: Noo – hah, kyl varmaan

**H: Tuleeks teil mielene joku esimerkki miten me voitais vaikuttaa**

**täältä? - nää on siis hah vaikeit kysymyksii ettei oo mitään yhtä oikeeta vastausta**

T2: No jos vaiks levittää sitä tietoo

Useassa ryhmässä koettiin, että asioihin on vaikea vaikuttaa Suomesta käsin, mutta tapahtumista voi ainakin puhua ja levittää tietoa. Haastateltavat viittasivat tiedon levittämiseen esimerkiksi julkisuudessa puhumisen tai ”kuuluisaksi tulemisen” kautta. Tietoa pystyisi heidän mukaansa levittämään esimerkiksi ”hashtagien”, eli tiettyjen sosiaalisen median avainhakusanojen avulla. Media tuntui siis olevan oppilaiden mielessä vahvassa roolissa mitä tuli asioihin vaikuttamiseen. Jos lasten silmissä media tai erityisesti sosiaalinen media, on se taho, joka selittää lapsille maailman tapahtumia ja tuovat tiedon globaaleista tapahtumista lasten tietoisuuteen, on ymmärrettävää, että he kokevat median avulla toimimisen luonnolliseksi tavaksi vaikuttaa asioihin.

Lähestyin globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyyttä haastattelussani eri näkökulmista. Kysyin haastateltavilta, kokivatko he, että tietoa on tarpeeksi, kenelle tieto kuului, millaisia tunteita tieto herättää, onko eroa Suomea tai globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyyden välillä ja voiko kuulemiinsa asioihin ylipäätään vaikuttaa. Käsittelimme haastattelussa tiedon merkityksellisyyttä monesta eri näkökulmasta, mikä näkyi myös vastauksien monipuolisuudessa.

Olen tässä luvussa esitellyt aineistoni analyysiä, jakamalla analyysin kolmeen osaan eli analyysiteemaan: globaalitietoisuus, tiedon saanti ja tiedon merkityksellisyys. Seuraavassa luvussa tulen esittelemään tarkemmin analyysini tuloksia tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehyksen avulla.

## 5 Tulokset

Käyn tässä luvussa läpi tuloksiani tutkimuskysymysten sekä tutkielmani teoreettisen viitekehyksen valossa. Tarkastelen tulosten avulla niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen globaalitietoisuuden muodostumiseen ja tiedon merkityksellisyyden kokemiseen lasten näkökulmasta. Tutkielmani tulokset tukevat symbolisen interaktionismin teorian ajatusta yleistyneiden toisten merkityksestä ja vaikutuksesta lasten tapoihin jäsentää ja ymmärtää maailmaa ympärillään. Mutta keitä nämä yleistyneet toiset nykymaailmassa ovat lapsen näkökulmasta ja miten ne vaikuttavat alati kasvavaan tiedon määrään ja saatavuuteen lasten näkökulmasta?

### 5.1 Tutkielman kolme tutkimuskysymystä tulosten ja teorian valossa

Miten aineistoni ja sen analyysi, jonka olin jakanut tutkimuskysymyksiäni vastaaviin teemoihin, vastaa varsinaisiin tutkimuskysymyksiin?

Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

Millaista on lapsen globaalitietoisuus: millaisista globaaleista tapahtumista hänellä on tietoa, miten hän ymmärtää ne?

Mitkä asiat vaikuttavat lapsen globaalitietoisuuden muodostumiseen?

Kuinka merkityksellisinä lapset pitävät oman arkielämän ulkopuolella olevia globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa?

Gloaalitietoisuuden määrittelemine on analyysini ensimmäinen teema ja se myös vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Lähestyin globaalitietoisuuden -teemaa havainnoimalla oppilaita globaalikasvatustunnilla sekä haastatteleamalla heitä aiheesta. Uskon globaalikasvatustunnin osaltaan vaikuttaneet lasten suhtautumiseen ja haluan pohtia globaaleja teemoja. Globaalikasvatustunnilla oppilaita ohjattiin pohtimaan muiden elinoloja ja syitä globaalille epätasa-arvolle, joka puolestaan sai oletettavasti heidät pohtimaan tapahtumia oman arkielämänsä ulkopuolella, syitä näiden tapahtumien taustalla sekä myös asettumaan toisten asemaan. Mahdollisuus päästä jatkamaan keskustelua haastattelun merkeissä sai heidät myös todennäköisesti

innostumaan enemmän haastatteluista: tämä näkyi osallistujien lähes kolminkertaistuneessa määrässä verrattuna osallistujamäärään ennen globaalikasvatustunteja. Koska globaalikasvatustuntia seurasivat haastattelut, joissa jatkoimme samoista teemoista keskustelemista, loi se jo pohjan ensimmäiselle haastattelun teemalle, eli globaali-käsitteen hahmottamiselle. Haastatteluissa kävi ilmi, että vaikka lapsilla oli jokseenkin haastavaa ymmärtää tai selittää tutkimustilanteessa globaali-käsitettä, käyttivät he sitä kuitenkin monipuolisesti haastattelutilanteessa:

#### Ryhmä 1

T1: täs on varmaan joku suomalainen metsä, niitähä niin ku, esim täs on jotain puita mitä ei oo jossai muualla – ja siit tehdään kaikkii, esim jotain pöytiä niin ku ympäri maailmaa

**H: kyllä, mitä sit lähetettäis muualle maailmaa, kyllä kyllä**

T1: mut sit taas ei saa käyttää liikaa, koska sit niit ei oo enää – metsist tulee happea

Vastaavia esimerkkejä lasten tavoista selittää globaaleja tapahtumia löytyy aineistosta useita, mikä viittaisi siihen, että lapsilla oli globaalitietoisuuden eri ulottuvuuksia (Burnouf 2004), kuten esimerkiksi kyky selittää globaaleja syy-seuraussuhteita pyydetessä. Oppilailla on myös tietoa erinäisistä globaaleista tapahtumista ja vaikka he eivät osanneet täysin selittää, mitä globaali-käsitteellä sanatarkasti tarkoitetaan, valtaosa vertasi globaalia ”maapalloon” tai ”koko maailmaa” tarkoittavaksi sanaksi, joten he eivät olleet täysin tietämättömiä käsitteen merkityksestä. Kun heiltä kysyttiin esimerkkejä globaaleista tapahtumista, mainitsivat he useita tapahtumia, jotka olivat olleet haastatteluista ennen tai sen aikana uutisissa, kuten Yhdysvaltojen presidentinvaalit, terrori-iskut, sodat ja ilmastonmuutos. Mainitut tapahtumat ovat kaikki tapahtumia, joiden voidaan sanoa vaikuttavan maailman tilaan ja tapahtumiin globaalilla tasolla. Tulosteni avulla ei voida kuitenkaan varmasti sanoa, ovatko lapset kiinnittäneet huomioita globaaleihin uutisiin, koska ne ovat juuri *globaaleja* ja näin ollen merkittäviä maailman tapahtumia, vai ovatko lapset tietoisia tapahtumista, koska ne ovat yksinkertaisesti niin paljon esillä mediassa. Kun oppilaille annettiin globaali-käsitteelle jonkinlainen selitys, he osasivat soveltaa käsitettä pyydetessä hyvinkin monipuolisesti niin kuin analyysini otteista kävi ilmi. Lapset osasivat pohtia syitä ja seurauksia globaalien

tapahtumien taustalla, vaikkakin käsitteen käyttöön liittyi varmasti globaalikasvatustunnin vaikutus ja oma ohjeistukseni käsitteen merkityksestä. Tulosten avulla käy kuitenkin ilmi, että pyydetessä lapsilla on kyky selittää globaaleja tapahtumia, mainita tapahtumia, jotka selkeästi voidaan määritellä globaaleiksi tapahtumiksi (esimerkiksi sodat, terroristi-iskut, ilmaston lämpeneminen) ja pohtia tapahtumien välistä riippuvaisuutta, varsinkin kun heitä ohjattiin ja pyydettiin näin tekemään.

Toinen tutkimuskysymykseni käsittelee tapaa, jolla lapsen globaalitietoisuus muodostuu. Lähestyin kysymystä tarkastelemalla sosialisointia lasten tiedon saannissa. Globaalitietoisuuden muodostumiseen taas kuuluu Laura Burnouffin (2014) mukaan kyky asettua toisen asemaan ja ymmärtää omista elinoloista poikkeavia elintapojen olemassaolon. Herbert Blumer viittaa sosialisointiin tiedon välittämisessä ja toisen asemaan asettumisessa seuraavasti:

Socialization shifts its character from being an effective internalization of norms and values to a cultivated capacity to take the roles of others effectively. (Blumer 1986 76-77).

Blumerin mukaan sosialisointia avulla yksilö ei ainoastaan omaksu yhteisönsä normeja ja arvoja, vaan hän myös oppii asettumaan muiden asemaan ja näin tulkitsemaan yhteisönsä toimintaa. Havainnoimallani globaalikasvatustunnilla oppilailla oli selkeästi kykyä asettua toisen asemaan ja pohtiessamme globaaleja tapahtumia haastatteluiden aikana, pystyivät lapset pohtimaan monimutkaisiakin globaaleja syy-seuraussuhteita. Tässäkin tuloksessa tulee toki ottaa huomioon, että lapset asettuivat toisen asemaan näin pyydetessä, ja voidaan kysyä kävisikö näin, ellei heitä erikseen niin pyydetäisi tekemään? Toisaalta jälleen ohjaamalla lasta kiinnittämään huomiota erilaisiin elämäntilanteisiin ja asettumaan toisen asemaan, löytyi heillä myös kykyä näin tehdä. Globaalikasvatustunnit siis osaltaan vahvistavat Blumerin käsitystä vuorovaikutuksen merkityksestä asioiden käsittelemisessä. Koska lapsille selkeästi on muodostunut oman tietokulttuurinsa avulla tietoa globaaleista tapahtumista, osasivat he myös asettua toisten asemaan vuorovaikutustilanteessa, kuten esimerkiksi globaalikasvatustunneilla tapahtui.

Selvittääkseni millaisissa vuorovaikutussuhteissa heillä on tapana kuulla tai keskustella globaaleista tapahtumista kysyin lapsilta koulun, perheen, ikätovereiden ja median vaikutusta globaalien tapahtumien tiedon välittämisessä. Selkeästi



merkittävimmissä roolissa ovat lasten omat ikätoverit sekä media. Aivan kuten Koivusalo-Kuusivaaran lasten ja median välistä suhdetta väitöskirjassa myös tutkielmani tuloksista muodostuu käsitys, että yleistyneet toiset, eli lapsen elämänpiirin merkitykselliset tiedonvälittäjät löytyivät usein sosiaalisen median avulla (Koivusalo-Kuusivaara 2007: 227-228). Lapset peilasivat ja vertailivat omia näkemyksiään globaaleista tapahtumista heidän sosiaalisen ympäristönsä (kaverit, sosiaalinen media) avulla saatuun tietoon. Sosialisatian vaikutuksia pohtiessa, merkityksellisimmiltä vaikuttavat median eri kanavat ja kaverit, koska globaaleja tapahtumia koskeva tieto koostui ennen kaikkea heidän itsensä ja ikätovereiden kanssa muovaaman tietokulttuurin kautta. Koska lapset kertoivat koulun ja perheen olevan pienessä tai lähes olemattomassa roolissa liittyen globaaleja tapahtumia koskevaan tietoon, voisi silloin myös ajatella, että juuri ikätoverit ja media luovat lasten näkökulmasta merkityksiä globaaleille tapahtumille ja sitä kautta myös tiedon merkityksellisyyden tunnetta.

William C. Corcaro kirjoittaa lasten omasta maailmasta erillisenä aikuisten kanssa jaetusta maailmasta, jossa he yrittävät muodostaa omanlaisia merkityksiä sekä tulkintoja ikätovereidensa kanssa kokemilleen asioille (Corcaro 1997, 24-27). Jos koulun tai perheen kautta ei selity lasten globaalitietoisuuden muodostuminen, on luonnollista, että he turvautuvat ikään kuin ”omaan” maailmaansa ja siinä vaikuttaviin tiedonvälittäjiin, eli ikätovereihinsa ja sosiaaliseen mediaan. Corcaro kutsuu tätä lasten omaa maailmaa ”lapsuuden symboliseksi kulttuuriksi”, jossa vaikuttavat lasten omat uskomukset, huolet sekä arvot. Corcaron mukaan tiedämme lopulta hyvin vähän, miten lapset käsittelevät tietoa tässä omassa symbolisessa kulttuurissaan ja miten esimerkiksi media vaikuttaa lasten tulkintoihin ja tiedon merkityksellisyyden muodostumiseen. (mts. 100.) Lasten itsenäiset tavat ja suhtautumiset internetin välityksellä saatuun tietoon korostavat entisestään erontekoa heidän omansa ja aikuisten tietokulttuurin välillä. Lähes jokaisessa haastattelemassani ryhmässä oppilaat viittasivat verkkosivustoihin kuten YouTube, jonka avulla he saivat tietoa maailman uutisista. Lapset puhuivat jopa ”meidän uutisankkurista” puhuessaan kuuluisasta videontekijästä, ”tubettajasta” Roni Backista ja viittasivat internetin välityksellä nähtävien uutisten olevan helpommin ymmärrettävissä kuin esimerkiksi television kautta katsotut uutiset, koska näissä videoissa asiat käytiin läpi selkeästi ja tekijöiden omat mielipiteet tuotiin esille. Lasten oli siis helpompi seurata ja ymmärtää internetin välityksellä uutisia, koska

niiden kertoja jakoi myös omia käsityksiään aiheesta: uutisten merkityksellisyys vahvistui lasten mielissä, kun tekijä antoi tapahtumille myös omia merkityksiä. Toisin sanoen esimerkiksi lasten mainitsemista ”omista uutisankkureista” oli muodostunut lasten tietokulttuurissa yleistyneet toiset, joihin peilata tiedon merkityksellisyyttä omassa yhteisössään.

Kolmas tutkimuskysymykseni koski globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyyden kokemista lasten näkökulmasta. Haastattelussa lapset toivat esille, että he kokivat tarpeelliseksi tietää globaaleista tapahtumista, jotta ”pysyy maailman menossa mukana”, ja että he saivat tarvittavan tiedon median tai ikätovereiden avulla. Valtaosa lapsista koki tärkeäksi, että juuri heidän ikäisensä lapset tietävät globaaleista tapahtumista. Samaan aikaan lapset kuitenkin kokivat tarpeelliseksi määritellä oman tietokulttuurinsa rajoja, esimerkiksi kommentoilla kuten ”aikuisten tulisi kuitenkin tietää enemmän” ja ”Suomen ja globaalien uutisten jakamisen välillä tulis pitää tasapaino”. Mielenkiintoista on myös se, että vaikka aikuisten rooli – esimerkiksi perheessä tai koulussa – globaalien tapahtumien selittämisessä on lasten silmissä passiivinen, kokevat lapset silti tiedon tärkeäksi. Oletettavasti tähän vaikutti juuri lasten oman tietokulttuurin ”yleistyneiden toisten” – eli ikätovereiden ja digitaalisen median – vaikutus, joiden avulla he oppivat vuorovaikutuksen avulla ymmärtämään maailmaa ympärillään ja samalla heidän käsitys itsestään osana yhteisöään vahvistui. Jotta yksilön käsitys itsestään ja maailmasta muodostuisi, tekee hän myös erontekoja itsensä, omiensa ja muiden välille, usein juuri vuorovaikutuksessa opittujen tulkintojen mukaan (Blumer 1986, 19-21).

## **5.2 Symbolinen interaktionismi – ulkoisten tekijöiden vaikutus sisäiseen tulkintaan**

Halutessamme ymmärtää kuinka merkityksellisenä lapset kokevat globaaleja tapahtumia käsittelevää tietoa ja ymmärtääksemme paremmin lapsen globaalitietoisuuden tasoa, tulee meidän tarkastella sitä *tapaa*, jolla lapset saavat tietoa ja sitä, minkälaisissa vuorovaikutustilanteissa lapset tulkintansa muodostavat. Toisin sanoen, jotta voimme ymmärtää lapsen sisäistä tulkintaa asioiden merkityksellisyydestä, tulee meidän ymmärtää ulkoisten tekijöiden, eli yleistyneiden

toisten vaikutusta tämän merkityksellisyyden tunteen muodostumisessa. Yleistyneet toiset edustavat yksilön yhteisöä, jonka avulla vuorovaikutuksen kautta yksilölle muodostuu käsitys yhteisönsä ajattelumalleista ja normeista, ja sitä kautta myös käsitys itsestään.

Herbert Blumerin symbolisen interaktionismin teorian mukaan, kun yksilöllä on käsitys itsestään, pystyy yksilö myös halutessaan asettumaan toisen asemaan. Myös Koivusalo-Kuusivaaran mukaan yleistyneillä toisilla ja sosiaalisella ympäristöllä on vaikutusta siihen, kuinka lapsi muodostaa tulkintansa näkemästään: ”lapsen sosiaaliset kokemukset ja niiden suhde symbolisen interaktionismin ’yleistyneinä toisina’ toimiviin ihmisiin, tapahtumiin ja asioihin ovat ensiarvoisen tärkeitä.” (Koivusalo-Kuusivaara 2007: 227-228.) Oleellista Koivusalo-Kuusivaaran tutkimuksessa oman tutkielmani näkökulman kannalta on se, kuinka lapset käyttivät nimenomaan digitaalista mediaa ”yleistyneenä toisena”, ja jonka avulla he peilaavat tunteitaan ja toisaalta myös esimerkiksi sosiaalisen median välittämiä tunteita toiminnassaan. Vastaavaan tulokseen päädyin myös oman aineistoni tuloksissa. Joko digitaalisen median tai esimerkiksi uutisvideoiden ja ”omien uutisankkureiden” avulla lapset saavat tietoa globaaleista tapahtumista, joista he sitten keskusteleivat omien ikätovereidensa kanssa ja näin välittävät taas tietoa eteenpäin toisilleen, joko keskustelemalla tai linkittämällä kavereilleen internetin avulla löytämäänsä tietoa. Lapset luovat siis omat tapansa ymmärtää uutisia ja globaaleja tapahtumia omasta tietokulttuuristaan käsin. Teknologian avulla voidaan puhua ”globaalista mediasta”, jonka avulla on mahdollista kuulla ja toisaalta myös kuulua erilaisiin globaaleihin yhteisöihin, ja näin myös olla lähes reaaliajassa tietoinen maailman tapahtumista (Kivikuru ja Pietiläinen 2014: 6-9).

Jotta yksilö pystyy asettumaan toisen asemaan, George H. Meadin mukaan tulee hänellä olla myös käsitys itsestään, toisin sanoen hänen identiteettinsä alkaa muodostumaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toisten asemaan asettumisen avulla (Mead 1934, 152-154.) Vaikka en ole aineistoni avulla sen tarkemmin tutkinut varsinaisesti lasten identiteettejä, käy tutkielmani tuloksista ilmi, että haastateltavilla on selkeästi jonkinlainen käsitys itsestään oman yhteisönsä jäsenenä, koska oppilaat pystyivät asettumaan toisen asemaan. Samalla heillä on tarve muodostaa ”oma kulttuurinsa” määritellessään oman tietokulttuurinsa rajoja. Stuart Hallin mukaan identiteetin muodostuminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta hän uskoo, että tähän vuorovaikutukseen vaikuttaa myös kansallinen tai globaali

kulttuurinen aspekti. Yksilölle saattoi ennen olla helpompaa identifioitua esimerkiksi jonkin valtion kansalaiseksi, mutta globalisaation ja kehittyneen teknologian myötä jatkuva tieto- ja merkitystulva aiheuttaa sen, että yksilön täytyy koko ajan kehittää ja uudelleen määritellä omaa identiteettiään ja paikkaansa maailmassa (Hall 1999: 54-58). Tämä selittää osaltaan sen, miksi lapset samaan aikaan kokevat tiedon merkitykselliseksi, mutta toisaalta haluavat myös rajata tiedon merkityksellisyyttä esimerkiksi aikuisiin ja eri ikäluokkiin. Lapset saavat oman tietokulttuurinsa yleistyneiltä toisilta sen verran tietoa, että valtaosa kokee tiedon olevan merkityksellistä omasta näkökulmastaan, mutta erontekoa muihin oli myös selkeästi havaittavissa. Lapsilla tuntuu olevan vahvasti ajatus ”meistä” ja ”muista”, joista tietoa tulisi kuulla:

Ryhmä 3:

**H: pitääks teidän mielest ylipäätään keskittyä enemmän suomalaisiin tapahtumiin vai ulkomailla oleviin?**

T2: no vähän sekä että – et kyl pitäis tietää mitä ulkomailla tapahtuu, mut sen lisäksi mitä on suomes – et molemmat

T1: kyl suomes ku me asutaan täällä – niin ku nää on tärkeempii

**H: joo-o – no mitäs mieltä sä oot?**

P: no vähän sama juttu et jos ne on ulkomailla tapahtuu joku tosi iso juttu ni kyl siit sit pitää tietää, mut jos siel, tai jos jossain päin amerikkaa on joku – tai et jos suomes tapahtuu jotain joka on tavallaan suomalaisille iso juttu mut ei niin ku just niin globaali – ni jos se sama juttu tapahtuu amerikaassa ni kyl se suomalainen on tärkeempi

”Ulkomaat” ja ”jossain siellä” oli lasten tapa erotella muita omistaan. Koska identiteetin muodostumisessa on oleellista eronteko muiden välille, on toisaalta luonnollista, että lapsen täytyy myös erotella ”omat” ja ”muut”, jotta hän ylipäätään voi asettua muiden asemaan. Näin ajattelee myös Sara Ahmed, jonka mukaan meidän tulee määritellä ”vieras”, jotta tiedämme mikä on ”tuttua” tai ”omaa” (Ahmed 2000: 55). Ahmedin mukaan juuri globalisaatio ja monikulttuurisuus luovat nyky-yhteiskunnassa tarpeen määritellä ”vieras” tai ne ”jossakin siellä”, koska muuten globaali yhteisö on liian hankalasti hahmotettavissa yksilön tasolla (mts. 23-24). Tämä selittää myös lasten tapaa kokea tieto merkitykselliseksi, mutta samalla osaltaan rajata sen tarpeellisuutta. Ahmed korostaa, että ”vieraan” syntymisen ei aina

tarkoita kovinkaan konkreettista tai tarkasti määriteltävää ”toista”, vaan se voi tapahtua esimerkiksi tekstin tai median välityksellä. (mts. 70). Näin ollen lapsen saadessa paljon tietoa tapahtumista oman elinpiirinsä ulkopuolelta, hän tekee todennäköisesti myös erontekoa oman elinpiirinsä ja globaalien tapahtumien, ”meidän ja muiden” välille ymmärtääkseen näin myös paremmin oman arkielämänsä ulkopuolella tapahtuvia ilmiöitä.

Palatakseni siis tutkimuskysymyksiini, lapsilla – aivan kuin myös aikuisilla – on tarvetta luoda rajoja itsensä ja muiden välille. Kysyttäessä ja suunnatessa lasten huomiota kohti globaaleja tapahtumia osaavat he kuitenkin myös pohtia erilaisia elinoloja ja syitä globaaleille tapahtumille. Tässä onnistuakseen lapsella täytyy siis olla kyky ainakin hetkellisesti astua toisen ihmisen asemaan. Globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyys sen sijaan on havaintojeni ja analyysini perusteella kiinni siitä tavasta ja lähteestä, josta tietoa tuodaan lapsen tietoisuuteen ja kokemuspiiriin tulkittavaksi: onko kyseessä aikuisten ja koulutuksen passiivinen vaikutus, jossa tapahtumista puhutaan ikään kuin puolivahingossa, vai käsittelevätkö lapset tapahtumia omasta tietokulttuuristaan käsin, median ja ikätovereiden välityksellä?

### **5.3 Yhteenveto analyysin tuloksista**

Yhteenvetona tutkielmani tuloksista voisi sanoa, että haastateltavat ymmärsivät globaali-käsitteen asiayhteyden yllättävän hyvin, kun käsitettä avattiin jonkin verran ja heille annettiin esimerkkejä, joita he saivat sitten itse pohtia ja soveltaa. Tämä mielestäni osoittaa sen, että oppilailla on kuitenkin tietoa globaaleista tapahtumista enemmän kuin he ehkä jopa itsekään ymmärtävät. Tietolähde globaaleihin tapahtumiin oli lähes joka ryhmässä selkeä. Sekä digitaalinen media että kaverit ovat kaikkein merkityksellisempiä tiedon välittäjiä lasten silmissä. Globaali-käsitteen sujuvaan käyttöön haastattelutilanteessa liittyy varmasti osaltaan myös se, että ennen haastatteluita, oppilaat olivat käsitelleet globaalikasvatustunnilla lasten oikeuksia ja erilaisia elinoloja, jotka osaltaan ”valmistivat” oppilaita myös haastattelun teemoihin. Haastattelussa kävi ilmi toisaalta, oppilailla on jo valmiiksi myös tieto erilaisista globaaleista tapahtumista, ja he pyydettyä osasivat myös pohtia syy-seuraussuhteita tapahtumien taustalla. Haastateltavilla oli siis selkeästi jonkinlaista globaalitietoisuutta ja kykyä asettua toisen asemaan.

Tapahtumat, jotka haastateltavat kokivat mainitsemisen arvoisina haastattelutilanteessa, olivat olleet mediassa paljon esillä vuonna 2016–2017, kuten Yhdysvaltojen presidentinvaalit, terroristi-iskut, ilmaston lämpeneminen, urheilu. Oppilaat kokivat, että aikuiset kotona tai koulussa eivät keskustele heidän kanssaan globaaleista tapahtumista muuta kuin puolivahingossa ”ajautuen” aiheeseen. Moni haastateltavista toi esille, että globaaleista tapahtumista puhutaan sekä kotona että perheen kesken jokseenkin sattumalta, joko ”*jollakin tunnilla ajaudutaan puhumaan jostaki*” tai sitten kotona ”*olkapään takaat katon niitä uutisia sieltä*”. Toisaalta haastateltavien keskuudesta löytyi poikkeavia vastauksia koskien tiedon saannin tarpeellisuutta. Haastateltavien mukaan eniten tietoa globaaleista tapahtumista tulee joko oppilaiden ikätovereilta tai sitten median eri kanavien välityksellä. Voidaan siis sanoa, että ne sosialisiaation osatekijät, kuten koulu ja perhe, jotka pyrkivät aktiivisesti kasvattamaan lapsia ja joilla voisi olla suuri merkitys lapsen globaalitietoisuuden muodostumisessa, ovat oppilaiden vastauksista päätellen passiivisia globaaleja tapahtumia koskevan tiedon suhteen. Halutessaan tietoa globaaleista tapahtumista tai uutisista, tuli oppilaiden sitä itse hakea, joko internetin välityksellä tai kavereiden kautta. Globaaleja tapahtumia koskevan tiedon leviäminen median välityksellä on uskottavaa, sillä viime vuosikymmeninä kehittyneet ja lähes kaikkialle levinneet viestintäteknologiat ovat mahdollistaneet tiedon globalisoitumisen ja saatavuuden ennen näkemättömällä tavalla. (Kivikuru ja Pietiläinen 2014: 6-7.)

Oppilaiden määrittelemien globaalien tapahtumien lisäksi, he mainitsivat myös joitakin suomalaisia tapahtumia. Oppilaiden mukaan puhetta oli herättänyt lukuvuoden aikana Suomessakin tapahtuneet ”pelle-hyökkäykset” (esimerkiksi Iltalehti 18.10.2016.), jotka olivat aiheuttaneet paljon keskustelua, niin koulussa kuin myös kavereiden kesken. Myös Youtube-videotoistopalvelussa internetissä pyörinyt ”risumies”-video mainittiin kolmessa ryhmässä kysyttäessä globaalitapahtumaa. Oppilaat siis toivat haastattelutilanteessa esille tapahtumia läheltä ja kaukaa.

Ottaen huomioon kuinka sujuvasti lapset osasivat globaali-käsitteen määrittelemisen jälkeen käyttää kyseistä termiä ja vastata siihen koskevin kysymyksiin, on myös mahdollista, että oppilaat määrittävät mielessään globaali-käsitteen koskemaan myös muita kuin globaaleja tapahtumia, joista puhutaan paljon kavereiden kesken tai jotka olivat olleet esimerkiksi internetissä paljon esillä. Näin ollen suomalainen tapahtuma saattaa näkyä heidän silmissään myös globaalina uutisena tai tapahtumana, koska se

on esimerkiksi ollut niin paljon esillä internetin tai sosiaalisen median avulla. Toisaalta, esimerkiksi niin kutsutut ”pelle-hyökkäykset”, joissa hyökkääjä on pukeutunut pellepukuun ja pelottelee ihmisiä julkisilla paikoilla, ovat tapahtuneet ympäri maailmaa, joten silloin kyseessä on juuri globaali tapahtuma, vaikka oppilaat viittasivatkin Suomessa tapahtuneisiin pelottelu-tapauksiin:

## Ryhmä 2

P2: ei ehkä niinkään globaalit asiat, mut ku oli se ku jossai ameriikassa oli niitä hulluja tyyppejä jotka pukeutu pelleiks meni yöllä ja peläytteli ihmisiä ja sit niit oli suomessakin yhdes vaihees, ni ku vei jotain koiraa ulos ni kyl se enemmän pisti mietityttää ku joku terroristi-iskut – tai että ehkä enemmän pienet asiat laittaa miettimään ku jotkut isot globaalit tapahtumat – ehkä jotenki

Globaaleihin tapahtumiin liittyvän tiedon merkityksellisyyttä analysoidessani nousi esille hyvinkin ristiriitaisia vastauksia. Toisaalta oppilaat kokivat tärkeäksi tietää maailman tapahtumista, ja toisaalta tietoa oli monen mielestä tarpeeksi saatavilla, jos vain niin halusi. Tiedon merkityksellisyys ja sen vaikutuspiiri vaihteli hyvin tilannekohtaisesti ja haastateltavienkin vastauksista löytyi ristiriitaisuuksia tämän asian tiimoilta. On otettava huomioon, että tiedon merkityksellisyys lapsen näkökulmasta voi olla hyvin vahvasti kytköksissä siihen, kuinka paljon se on ollut näkyvillä tai saanut huomiota esimerkiksi sosiaalisessa mediassa tai omien kavereiden keskuudessa.

## 6 Johtopäätökset

Pro gradu -tutkielmassani tutkin lapsen globaalitietoisuutta ja seikkoja, jotka vaikuttavat sen muodostumiseen. Tämän lisäksi tarkastelen kuinka merkityksellisinä lapset pitävät globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa omasta näkökulmastaan. Tutkin aiheitani tarkastelemalla lasten globaalitietoisuutta heidän omien näkemysten sekä sosialisoinnin mahdollisten vaikutusten valossa. Tutkimusmenetelmänä minulla toimi kuudesluokkalaisten ryhmähaastattelut, joita pohjusti globaalikasvatustunnin havainnointi.

Tutkielmani teoreettisena viitekehyksenä toimii Herbert Blumerin George H. Meadin ajatusten pohjalta kehittämä symbolisen interaktionismin teoria, jonka mukaan yksilö luo merkityksiä havainnoilleen yleistyneiden toisten kanssa vuorovaikutuksen avulla. Sovelsin tätä teoriaa globaalitietoisuuden muodostumisessa tarkastelemalla tapaa, jolla lasten sosiaalinen ympäristö vaikuttaa lasten tiedon saantiin sekä käsityksiin globaaleista tapahtumista. Tulen tulokseen, että lapsilla on kyllä käsitys globaaleista tapahtumista, mutta heidän tietonsa tai globaalitietoisuutensa muodostuu ennen kaikkea heidän ”oman” tietokulttuurinsa sisällä, mediaa itsenäisesti seuraten sekä vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. On ristiriitaista, kokivatko lapset globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkitykselliseksi. Yhtäältä lapset ihmettelivät sitä, miksi esimerkiksi aikuiset eivät koulussa tai perheessä kerro heille enemmän globaaleista aiheista. Toisaalta he kokivat, että saavat tietoa kyllä tarpeeksi, jos lähtevät vain sitä etsimään. Lapset kokivat, että on tärkeää, että he ”pysyvät maailman menossa mukana”, mutta heillä oli jokseenkin eriäviä mielipiteitä siitä, ovatko suomalaiset tapahtumat globaaleja tapahtumia tärkeämpiä. Vaikuttavatko yleistyneet toiset, eli lapsen kannalta merkitykselliset sosiaaliset yhteisöt, tämän ristiriidan syntyyn? Yhtäältä aikuiset eivät tuntuneet lasten kokemusten mukaan kannustavan heitä kiinnittämään huomiota globaaleihin tapahtumiin, toisaalta lapset saivat mielestään tarpeeksi tietoa itse. Tällöin lasten päätyivät itse tiedon äärelle, ei niinkään esimerkiksi passiivisina sosialisoitua kuulemaan globaaleista tapahtumista.

Tutkielmani tuloksista nousi hyvin selkeästi kolme eri päätulosta esille. Ensinnäkin lapsilla oli tietoa useista globaaleista tapahtumista, kuten esimerkiksi sodista, terrorismista, ilmastonmuutoksesta tai vuoden 2016 Yhdysvaltojen presidentinvaaleista, mutta aikuisten kuten vanhempien ja opettajien rooli oli näiden tapahtumien



tiedonvälittäjänä kuitenkin passiivinen monien lasten mielestä. Toiseksi digitaalisen median rooli globaalin tiedonvälittäjänä oli selkeästi kaikkein merkittävän lasten näkökulmasta katsottuna, mikä nousi aineistosta esille useasti. Suurin osa lapsista koki, että aikuiset eivät puhuneet heille muuta kuin ”sattumalta” globaaleista tapahtumista. Sen sijaan he saivat tietoa ”omien uutisankkurien” avulla, kuten esimerkiksi YouTube -suoratoistopalvelun videonjulkaisijan Roni Backin ja kokivat omien tietokanaviensa olevan helpommin ymmärrettävissä kuin esimerkiksi ”perinteiset”, televisiosta katsottavat uutiset. Kolmas johtopäätös liittyy merkittävästi kahteen ensimmäiseen: lapset loivat selkeästi oman tietokulttuurinsa, josta käsin he keskustelivat saamastaan tiedosta muiden lasten kanssa. Keskeinen väylä globaaleihin tapahtumiin on internet ja eri mediakanavat tai omat ikätoverit. Näin ollen aikuisilla ei ollut selkeää roolia lasten omassa tietokulttuurissa ja ehkä juuri tästä syystä moni lapsi koki myös saavansa tarpeeksi tietoa globaaleista tapahtumista. Vaikka moni haastateltavista ihmetteli, miksi koulussa ei puhuta enemmän globaaleista uutisista, he kokivat silti pystyvänsä saamaan kaiken tarpeellisen tiedon myös itse niin halutessaan.

Lapsilla on siis jonkinlainen käsitys globaaleista tapahtumista ja kykyä havainnoida ja pohtia globaaleja syy-seuraussuhteita. Tämä globaalitietoisuus ja tiedon merkityksellisyys on teoriani ja analyysin tuloksien mukaan yleistyneen toisen, eli tässä tapauksessa ikätovereiden ja median tulkintojen kautta muodostunut. Kysymys kuuluu, halutaanko tähän globaalitietoisuuden muovautumiseen vaikuttaa aktiivisemmin – esimerkiksi koulutuksen ja perheen vaikutuksen avulla – vai annetaanko lasten tehdä omat tulkintansa globaaleista tapahtumista ja niiden merkityksellisyydestä?

Lapsuuden instituutiot muovaavat vahvasti elettyä lapsuutta ja sitä millainen lasten rooli ja toiminta tulisi olla. Maarit Alasuutarin mukaan päiväkodeissa, kouluissa, harrastuksissa on usein selkeät auktoriteettiasetelmat, roolit ja säännöt, joiden mukaan tulee toimia. Näin ollen kouluilla on hyvin vahva vaikutus siihen, kuinka lapsi jäsentää ja suhtautuu näkemäänsä ja kuulemaansa. Se, kuinka kouluissa puhutaan tai ollaan puhumatta yhteiskunnallisista asioista, muokkaa vahvasti lapsen maailmankuvaa. (Alasuutari 2015, 146-148.) Myös vuonna 2016 käyttöön otetun uuden Opetussuunnitelman (Opetussuunnitelma 2014) mukaan oppilaita tulisi ohjata tunnistamaan kehitykseen ja yhteiskuntaan vaikuttavia rakenteita ja näin ollen ”perusopetus avaa näköalaa sukupolvien yli ulottuvaan

globaaliin vastuuseen.” (mts. 16.) OPS:issa puhutaan myös oppilaiden laaja-alaisesta oppimisesta (mts. 158), jossa eri oppiaineiden avulla tulisi saada oppilaan huomio kiinnittymään kouluyhteisöön ja yhteiskuntaan. Opetussuunnitelman mukaan tarkempia aihealueita, joihin oppilaiden kiinnostus tulisi kiinnittää, ovat esimerkiksi median vaikutus yhteiskunnassa, kestävä kehitys, tasa-arvo ja demokratia. Vaikka koulussa lapsi oppii useita edellä mainittuja sosialisointia kannalta oleellisia arvoja, ei se vaikuta auttavan globaalien tapahtumien ymmärtämistä lasten näkökulmasta. Lapset muodostavat näkemyksenä globaaleista tapahtumista median ja omien näkemystensä mukaan, mikä taas on vahvasti ristiriidassa koulun perinteisesti ajatellun, yhteiskunnallisen roolin kanssa:

Kansallisvaltioiden kansallinen kulttuuri sosiaalisen solidaarisuuden perusmuotona on saanut haastajakseen ylikansallisenä vyörynä megakulttuurin ja monien alakulttuurien pyrkimyksen järjestää itse lastensa koulutus (Antikainen 2000: 151).

Koulun merkitys lasten globaalitietoisuuden kasvattajana on siis ainakin lasten näkökulmasta jokseenkin merkityksetön ja lapset tukeutuvat yhä enemmän omaan tietokulttuuriinsa. Mitä vahvemmin lapsi omaksuu mielipiteitä omasta tietokulttuuristaan, sitä vahvemmin hänellä on myös tarve luoda eronteko muihin (Corcaro 1998: 98-99). Lapset tekivät eroa aikuisiin luomalla omaa tietokulttuuriaan, josta käsin he arvioivat esimerkiksi haastatteluissa, kuinka paljon heidän ikäisten tulisi tietää globaaleista tapahtumista tai onko tärkeämpää tietää suomalaisista vai kansainvälisistä uutisista.

Etsiessäni tietoa lasten mediankäytöstä, piti minun ikäväkseni todeta, että huolestunutta tai negatiivissävytteistä tietoa löytyi huomattavasti enemmän kuin neutraaleja tilastoja lasten ajankäytöstä median parissa. Lapsen rooli tiedonsaajana on kuitenkin muuttunut dramaattisesti teknologian kehityksen myötä, kun ihmiset pystyvät lähes reaaliajassa seuraamaan tapahtumia toiselta puolelta maailmaa. Tämä välimatkojen ”kaventuminen” ja uusien globaalien verkkoyhteisöjen syntyminen mahdollistaa lähes kenen tahansa esimerkiksi matkapuhelimen omistajan tulevan tietoiseksi maailman tapahtumista (Kivikuru ja Pietiläinen 2014: 6-12). Tilanne on jokseenkin ristiriitainen, sillä lapset tuntuvat olevan yhä enemmän uppoutuneita omaan media- tai tietokulttuuriinsa, mitä aikuiset ihmettelevät ulkopuolisina ja kaiken lisäksi kokevat sen usein uhkatekijänä lasten turvallisuutta ajatellen. Lasten koetaan usein altistuvan ainoastaan teknologian lisääntyneen kasvun kautta

negatiivisille vaikutuksille sen sijaan, että pohdittaisiin mitä lapsi voi *oppia* esimerkiksi internetistä saadun tiedon avulla. Näin aikuiset helposti etäännyttävät itseään entistä kauemmaksi lasten tavoista hankkia tietoa sen sijaan, että he avaisivat itse esimerkiksi globaalien tapahtumien merkityksiä tai ohjaisivat lapsia ylipäättään kiinnostumaan globaaleista ilmiöistä. Koulun tai perheen ollessa suhteellisen passiivisia lapsen globaalitietoisuuden kehittämisessä – ainakin tutkielmaani osallistuneiden lasten näkemyksien mukaan – jäävät nämä lapsen arkielämän yleistyneet toiset myös ulkopuolelle tiedon merkityksellisyyden muodostumisessa.

Voidaan myös pohtia, kuinka paljon 12-vuotiaiden tulee ymmärtää globaaleista tapahtumista. Koska tutkielmani tuloksien mukaan lapsilla todella on tietoa globaaleista tapahtumista ja kyky pohtia syitä tapahtumien taustalla, ehkä oleellisempi kysymys olisi kuitenkin pohtia, tekevätkö lapset tulkintansa itse oman tietokulttuurinsa sisällä vai tulisiko esimerkiksi aikuisten panostaa globaalikasvatukseen tai yhteiskunnan kannustaa perheitä keskustelemaan enemmän globaaleista uutisista ja niiden merkityksistä? Varsinkin, jos aikuiset eivät avaa median avulla nousevien tapahtumien merkityksiä tai vaikutuksia lapselle, voi lapsi jäädä hyvinkin yksin saamansa tiedon kanssa, vaikka hän kokisi, että hän on kykenevä hankkimaan kaiken tiedon minkä tarvitsee. Todellisuudessa tiedetään hyvin vähän, miten lapset suhtautuvat internetin välityksellä saamaansa tietoon ja kuinka he sitä prosessoivat jälkeenpäin, ja tämä on asia mihin tulisi mielestäni perehtyä tutkimuksen avulla entistä tarkemmin. Tutkielmani tulosten mukaan lasten globaalitietoisuus on selvästi kehittynyt jokseenkin ”itsenäisesti”, mutta kuten Herbert Blumer toteaa, median kautta saatu tieto saattaa olla niin laaja-alaista ja ristiriitaista, että se voi myös hankaloittaa merkitysten ja itse tapahtumien ymmärtämistä. (Blumer 1986: 185). Koska lapsille ei selitetä ainakaan aikuisten toimesta globaalien tapahtumien merkityksiä, voi moni asia jäädä lapselle epäselväksi runsaasta tietomäärästä huolimatta. Kun aikuiset eivät kannusta lapsia kiinnittämään huomiota globaalien tapahtumiin ja ilmiöihin, voidaan myös kysyä eivätkö aikuiset omalla esimerkillään osoita, että globaaleihin tapahtumiin ei tarvitse kiinnittää huomiota, että ne eivät ole merkityksellisiä?

Kysyessäni oppilailta kokivatko he, että Suomesta käsin pystytään vaikuttamaan globaalien tapahtumien muodostumiseen, oli vastaus usein kielteinen, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Monessa ryhmässä oltiin sitä mieltä, että Suomesta käsin voitaisiin ainakin levittää tietoa, eli kasvattaa tietoisuutta globaaleista

tapahtumista. Mielestäni tämä on oleellinen esimerkki median tärkeästä roolista yleistyneenä toisena lapselle: vaikka lapsia ei kannustettaisi aikuisten toimesta kiinnittämään huomiota globaaleihin tapahtumiin, kokevat he silti juuri tiedon levittämisen oleellisena tapana vaikuttaa globaaleiden tapahtumien kulkuun. Aineiston keruuni jälkeen tiedon levittämisen lisäksi nuoret ovat ryhtyneet konkreettisiin toimiin vaikuttaakseen globaaleihin ilmiöihin, kuten Greta Thunberg teki aloittaessaan ilmastolakon (Helsingin Sanomat 10.1.2019) tai satojen suomalaisten nuorten liittyessä ilmastolakkoiluun (Helsingin Sanomat 24.8.2018). Osuvaa ja myös hieman ristiriitaista on se, että lapset ja nuoret protestoivat nimenomaan sitä tahoja vastaan, joka on perinteisesti koettu olevan lasten merkittävin sivistäjä ja yhteiskuntaan sosialisoi tekijä. Ilmastolakkoilu on vain yksi esimerkki lasten heränneestä halusta vaikuttaa maailmaan ympärillään, mutta ilmiö kuvastaa hyvin, kuinka tieto ja vaikuttamishalu levisi kansainvälisten viestintäkanavien ja sosiaalisen median kautta luoden samalla nuorten oman globaalin ilmiön.

Tulisiko myös aikuisten vahvistaa lapsille käsitystä heidän vaikuttamismahdollisuuksistaan? Herbert Blumerin mukaan yksilö tulee osaksi yhteisöään hänen ymmärtäessään yhteisönsä objekteja, toisin sanoen asioita, joilla on merkitystä yhteisön kannalta (Blumer 1986, 69). Kun lapsen sosiaalinen yhteisö koostuu myös muusta kuin lapsen fyysisestä elinpiiristä ja yhteisöstä, on hyvä ottaa huomioon myös median vaikutus lapsen tietoisuuden muodostumisessa. Ristiriita tiedon merkityksellisyyden kokemisessa on ymmärrettävää, kun lapsi saa päivittäin tietoa myös ”muusta maailmasta”, mutta hänelle ei selitetä globaalien tapahtumien merkityksiä ja tiedon merkityksellisyyttä. Voiko hän silloin täysin sopeutua tai ymmärtää globaalien tapahtumien syitä tai merkityksellisyyttä omassa elämässään? Maailmankansalaisuus tai globaali solidaarisuus ei siis välttämättä kasva vain lasten oman tietokulttuurin avulla, vaan lapsi saattaa saada pidemmän päälle sellaisen käsityksen aikuisilta, että tieto ei ole tarpeeksi merkityksellistä suuresta tietomäärästä huolimatta.

Uskon lasten globaalitietoisuuden ja tiedon merkityksellisyyden kehittyvän entisestään, jos lasten sosialisatioon ja tietokulttuuriin vaikuttaisi myös aikuiset, jotka vuorovaikutuksen kautta auttaisivat uusien asioiden ymmärtämistä ja sisäistämistä. Yksi konkreettinen vaihtoehto olisi kehittää ja panostaa globaalikasvatukseen, koska lasten globaalitietoisuus on selkeästi sillä tasolla, että he pystyivät pohtimaan syitä ja seuraamuksia globaalien ilmiöiden takana sekä

tarvittaessa asettumaan toisen asemaan, kuten kävi ilmi globaalikasvatustunneilla ja haastatteluissa. Vaikka lapsella itsellään ei olisi vielä täysin selvää mikä on globaalia tietoa tai millä on enemmän viihdearvoa kuin vaikutusta maailman tapahtumiin, on selvää, että digitaalinen media on merkittävässä roolissa tiedon välittämisessä ja globaalitietoisuuden muodostumisessa. Lapsella on tuloksieni mukaan kyky hahmottaa globaaleja ilmiöitä ja keskustella niistä, mutta pitääkö hän niitä merkityksellisinä ja mitä hän niistä tarkemmin ajattelee, on vielä asia mikä määrittyy lasten oman tietokulttuurin kautta ja vaatisi myös tarkempaa ja pitkäjänteisempää tutkimusta.

On myös hyvä pohtia, voisiko lapsen tekemä eronteko omien ja muiden välillä olla pienempi, jos samankaltaisuutta, solidaarisuutta ja globaalikasvatuksen peräänkuuluttamaa ”maailmankansalaisuutta” korostettaisiin enemmän vuorovaikutuksessa ja osoitettaisiin sen merkitystä globaalissa kontekstissa? Kuten Herbert Blumer korostaa symbolisen interaktionismin teoriassaan: asioiden tärkeys tai merkitys ei näyttäydy yksilölle, siten kuin ne on määritelty tai todettu yhteiskunnassa. Ne ovat juuri niin merkityksellisiä yksilölle, kuin hän pystyy omasta asemastaan ne käsittämään ja tulkitsemaan – toisin sanoen miten yksilön omat yleistyneet toiset antavat ymmärtää niiden olevan.

## Lähdeluettelo

Ahmed, Sara 2000: *Strange Encounters, Embodied Others in Post-Coloniality*. Routledge, Lontoo.

Alasuutari, Maarit 2005: Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? teoksessa Ruusuvuori Johanna & Tiitula Liisa (toim.) 2005: *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, Tampere.

Antikainen, Ari – Rinne, Risto – Koski, Leena 2000: *Kasvatussosiologia*. WSOY, Juva.

De Block, Liesbeth & Buckingham, David 2007: *Global Children, Global Media*. Palgrave Macmillan, UK.

Blumer, Herbert 1986: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University of California Press, Berkeley

Bourdieu, Pierre 1995: *Järjen käytännöllisyys*. Vastapaino, Tampere

Burnouf, Laura 2004: *Global Awareness and Perspectives in Global Education*. Canadian Social Studies, v38 n3 Spr 2004

Corsaro, William A. 1997: *The sociology of childhood*. Pine Forge Pres, Thousand Oaks Kalifornia.

Devine-Wright, Patrick, Devine-Wright, Hannah & Fleming, Paul 2004: *Situational influences upon children's beliefs about global warming and energy*. Enviromental Education Research Volume 10, 2004 – Issue 4.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino, Tampere.

Gibson, Kay L., Rimmington Glyn M. & Landwehr-Brown, Marjorie 2008: *Developing Global Awareness and Responsible World Citizenship With Global Learning*. Roeper Review Volume 30, 2008 – Issue 1: *Global Awareness And Giftedness*, s. 11-23.

Giddens, Anthony 2009: *Sociology 6th Edition*. Polity Press, Cambridge.

Hall, Stuart 1999: Identiteetti, 1999. Vastapaino, Tampere

Hankamäki, Jukka 2015: Mead ja symbolinen interaktionismi. Books on Demand

Helsingin Sanomat 2019: Aikuiset ovat saamattomia, joten lukiolaiset ryhtyvät perjantaina lakkoon ilmaston puolesta – Rehtori: ”Lakko on väärä keino”  
<[www.hs.fi/kaupunki/art-2000005960512.html](http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005960512.html)>, haettu 15.2.2019

Helsingin Sanomat 2018: 15-vuotias Greta Thunberg kieltäytyy menemästä kouluun – sen sijaan hän istuu ilmastolakossa Ruotsin politiikan ytimessä  
<[www.hs.fi/ulkomaat/art-2000005802548.html](http://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000005802548.html)>, haettu 15.2.2019

Iltasanomat 2016: Pelottavat klovnit rantautuivat Suomeen – havaintoja eri puolella maata <[www.iltalehti.fi/uutiset/a/2016101822481064](http://www.iltalehti.fi/uutiset/a/2016101822481064)>, haettu 5.10.2018

Kivistö, Jari (toim.) 2008: Globaaliin vastuuseen kasvaminen – Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan. Ulkoasiainministeriö, Helsinki.

Koivusalo-Kuusivaara, Raisa 2007: Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus - Suomalaisen, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua. Helsingin yliopisto, Tampere.

Kivikuru, Ullamaija & Pietiläinen, Jukka (toim.) 2014: Maailman media. Sosiaalitieteiden julkaisuja 2014:15, Helsinki.

Lahelma, Elina ja Gordon, Tuula 2007: Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan, teoksessa Lappalainen Sirpa, Hynninen Pirkko, Kankkunen Tarja, Elina Lahelma Elina ja Tolonen Tarja (toim.) 2007: Etnografia metodologin, lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino, Tampere.

Mead, G. H. (1967 [1934]): Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorist. Chigago, University of Chigago Press.

Metsämuuronen, Jari 2000: Laadullisen tutkimuksen perusteet, Metodologia-sarja 4. Jaabes OÜ, Viro.

Mäkelä, Klaus toim. 1990: Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus, Helsinki.

Nieminen, Liisa 2010: Lasten ja Nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu, teoksessa Langström Hanna, Pösö Tarja, Rutanen Niina & Vehkalahti Kaisa (toim.) 2010: Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura ry. Helsinki.

Sulkunen, Pekka 1990: Ryhmähaastattelujen analyysi, teoksessa Mäkelä Klaus toim. 1990: Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus, Helsinki.

Opetussuunnitelma 2014. Opetushallitus, Helsinki.

Paju, Elina 2013: Lasten arjen ainekset. Episteme, Tampere.

Rekola Sanna 2014: Perusopetuksen OPS ohjaa kouluja globaalikasvatukseen, [globaalikasvatus.fi](http://globaalikasvatus.fi) <[www.gloaalikasvatus.fi/blogit-ja-artikkelit/blogit/perusopetuksen-ops-ohjaa-kouluja-gloaalikasvatukseen](http://www.gloaalikasvatus.fi/blogit-ja-artikkelit/blogit/perusopetuksen-ops-ohjaa-kouluja-gloaalikasvatukseen)>, haettu 15.9.2018

Satakunnan kansa 2017: Trump otti vallan, Suomi suri Koivistoa – näistä uutisista vuosi 2017 muistetaan. <[www.satakunnankansa.fi/kotimaa/trump-otti-vallan-suomi-suri-koivistoa-naista-uutisista-vuosi-2017-muistetaan-200637653](http://www.satakunnankansa.fi/kotimaa/trump-otti-vallan-suomi-suri-koivistoa-naista-uutisista-vuosi-2017-muistetaan-200637653)> Katsottu 20.11.2018

Siljander, Pauli 1997: Kasvatus ja sosialisatio – johdatus aiheeseen, teoksessa Siljander Pauli 1997: Kasvatus ja sosialisatio. Gaudeamus, Tampere.

Suoninen, Anni 2013: Lasten mediabarometri 2012, 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 62

Sutinen, Ari: Miten sosiaalinen minä syntyy? teoksessa Siljander Pauli 1997: Kasvatus ja sosilisaatio. Gaudeamus, Tampere.

Suoranta, Juha 1998: Kriittinen pedagogiikka ja mediakasvatus. Tiedotustutkimus ISSN 0357-8070 21 (1998): 1, s. 32-45

Tomperi, Tuukka 2011: Poliittinen sosialisatio perheissä. Nuorisotutkimus, 3-2011/29. Vuosikerta.

Tusculum Colleague, 2018: Global Awareness Rubric



<[web.tusculum.edu/academics/pdf/commons/Global%20Awareness%20Rubric%20Final.pdf](http://web.tusculum.edu/academics/pdf/commons/Global%20Awareness%20Rubric%20Final.pdf)>, katsottu 15.01.2018.

Valkenberg, Patti M. 2004: Children's Responses to the Screen. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

Yle Uutiset 2016: Vuosi 2016 ravisteli maailmaa – katso, mitkä uutiset antoivat toivoa paremmasta” <[yle.fi/uutiset/3-9372054](http://yle.fi/uutiset/3-9372054)>, katsottu 15.11.2018

## Liitteet

### LIITE 1.

#### Vanhempien lupakirje

Hyvä huoltaja,

Olen Anna Lunden, valtiotieteellisestä tiedekunnasta Helsingin yliopistosta. Teen parhaillani sosiologian Pro gradu –tutkielmaa, jossa tutkin globaalikasvatuksen ja lasten välistä suhdetta, sekä miten lapset reagoivat median ja uutisten välittämiin globaaleihin tapahtumiin.

Toivon, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseeni, jossa havainnoin lasten reagointia ja tapaa keskustella globaaleista tapahtumista. Käytännössä osallistuminen tarkoittaa osallistumista Plan Finland –organisaation koulupäivän aikana järjestämälle globaalikasvatustunnille (22.03.2017) - jonka kulkua ja oppilaiden reagointia havainnoin - sekä tunnin jälkeen halukkaille osallistumista haastatteluun, jossa käymme yhdessä läpi tunnin teemoja. Sekä globaalikasvatustunti että haastattelu tullaan nauhoittamaan.

Tutkimukseen osallistuvien lasten ja koulujen nimiä ei käytetä tutkimuksessa, joten lapsenne henkilöllisyys pysyy salassa ja aineistoa käsitellään luottamuksellisesti.

Pyydämme, että täyttäisitte oheisen huoltajan suostumuksen ja palauttaisitte sen lapsenne opettajalle viimeistään tiistaina 21.03.2017.

Mikäli haluatte tällä hetkellä lisätietoja tutkimuksesta, tai lukea valmiin julkisen tutkimusraportin, voitte ottaa yhteyttä minuun. Vastaan mielelläni kaikkiin lisäkysymyksiin ja kerron tarkemmin tutkielmastani.

Ystävällisen terveisin,

Anna Lunden

+358 40 848 6711

[anna.lunden@helsinki.fi](mailto:anna.lunden@helsinki.fi)

Minä \_\_\_\_\_, annan lapseni

\_\_\_\_\_

osallistua Anna Lundenin järjestämään globaalikasvatusta käsittelevään  
tutkimukseen XXX koulussa 22.03.2017.

Päivämäärä ja paikka \_\_\_\_\_

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

## LIITE 2.

## Haastattelun runko

## 1. Globaalikasvatustunnista keskusteleminen

- Mikä jäi äskeisestä tunnista mieleen? Mikä oli kiinnostavaa, mikä hauskaa? Oliko joku erityisen epäselvää, täysin uutta?
- Olivatko aiheet tuttuja?
- Onko joitain aiheita, joista olisi toivonut enemmän keskustelua? Jos niin, niin mitkä?

## 2. Mitä tarkoitetaan globaalilla tapahtumalla?

- Tiedättekö mitä tarkoittaa sana ”kansainvälinen”?
- Osaatteko selittää mitä tarkoittavat globalisaatio, globaali tapahtuma? Kuinka omin sanoin selittäisitte ”globaalin”?
- Tuleeko mieleen jokin tapahtuma, joka on globaali tai ongelma mistä on kuullut? Jokainen voisi mainita yhden?

## 3. Kuvakollaasi

(Pöydällä useita erilaisia kuvia, joista oppilaat saavat valita kaksi kertaa sellaiset kuvat, joista heille tulee mieleen globaali tapahtuma. Tämän jälkeen jokainen saa kertoa mitä kuvassa tapahtuu ja miksi siitä tulee mieleen ”globaali”)

- Miten kuvan tapahtuma vaikuttaa ihmisiin ja/tai ympäristöön? Kuvan tapahtumapaikan lisäksi, minne muualle voi vaikuttaa?
- Vaikuttavatko tapahtumat omaan elämään? Voidaanko Suomesta käsin vaikuttaa tapahtumiin? Osaavatko antaa esimerkkejä?

## 4. Mitä muita globaaleja tapahtumista tulee mieleen?

## 5. Mistä globaaleja tapahtumia koskevaa tietoa kuulee?

- Tapahtumat tai uutiset, jotka ovat mielestänne globaaleja, mistä olette kuulleet niistä?
- Koulussa? Onko koulussa opetettu vastaavia joskus? Jos on, niin millä tunneilla? Kuinka usein puhutaan globaaleista tapahtumista?
- Internetistä, somesta? Missä tulee vastaan siellä? Kiinnitättekö huomiota tai jätte esimerkiksi lukemaan vai katsotteko vain otsikot? Missä kanavassa tulee eniten vastaan?
- Puhutaanko perheen keskuudessa /kotona? Katsotaanko esimerkiksi uutisia yhdessä? Kertovatko vanhemmat vai itse kuulette? Tuleeko mieleen joku tapahtuma tai hetki, jolloin oltaisiin puhuttu tapahtumista?
- Kaverit? Tuleeko uutiset puheeksi kavereiden keskuudessa? Esimerkiksi mitä on lukenut internetistä tai lehdistä?
- Mistä edellä mainituista kuulee eniten? Tuntuuko että on tarpeeksi tietoa aiheesta vai liian vähän? Puhutaanko aiheista liikaa / liian vähän? Mitkä olisivat teidän mielestä tärkeitä asioita, joista olisi hyvä kuulla?

## 6. Globaaleja tapahtumia koskevan tiedon merkityksellisyys

- Ovatko tieto globaaleista aiheista/ tapahtumista lapsille vai ainoastaan aikuisille suunnattua? Tarvitseeko lasten keskustella tai tietää vastaavista aiheista?
- Millaisia tunteita uutiset herättävät? Mielenkiintoa, pelkoa, surua, vihaa, iloa, välinpitämättömyyttä?
- Tuleeko kaukasiin tapahtumiin kiinnittää huomiota vai keskittyä esimerkiksi oman maan tapahtumiin ja ongelmiin? Onko ylipäättään tärkeää tai mielenkiintoista keskustella globaaleista ongelmista?
- Tuleeko mieleen vielä jotain mitä haluaisitte sanoa, kysyä? Tai itse haastattelusta, tutkimuksesta?

## LIITE 3.

Kuvakollaasin kuvat kerätty lehdistä:

Apu No. 47, 2017

Plan 4/16, joulukuu 2016

ISO NRO katukulttuurilehti, talvi 2016

Planin lapsen oikeuksien lähettilään käsikirja

Maailman Kuvalehti, 12/2016